

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky



## **Možnosti individualizace a diferenciací výuky v současné škole**

## **Possibilities of individualization and differentiation of instruction methods in current education**

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Romana Bredová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: červen, 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Individualizace a diferenciacie výuky v současné škole vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 7. června 2014

Podpis: .....

Ráda bych poděkovala vedoucí práce paní PaedDr. Nataše Mazáčové Ph.D.  
za vstřícnost, laskavost, odborné vedení, ale také za čas, který tvorbě této práce  
věnovala. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za podporu během celého studia.

## **Abstrakt**

Diplomová práce řeší problematiku individualizace a diferenciaci ve výuce na 1. stupni základní školy. Teoretická část práce je zaměřena na odborná a teoretická východiska řešené problematiky. Cílem praktické části je zjišťování možností a mezí individualizace a diferenciaci výuky ve vlastní práci učitelky ve 4. třídě na příkladu dvou vybraných žáků. Praktická část práce přináší výsledky akčního výzkumu, který je interpretován jako případová studie a popisuje proces individualizace a diferenciaci z hlediska práce s učivem v naukových předmětech.

### **Klíčová slova:**

individualizace, diferenciaci, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávací strategie, vyučovací metody

## **Abstract**

This diploma thesis elaborates on the matters of individualisation and differentiation of education in elementary schooling. The theoretical part is focusing on technical and theoretical problem solution. The aim of the practical part is to look at the variety of possibilities between individualisation and differentiation of education of the instructor's own 4th grade class, while looking at a particular example of two students in that class. The practical part finds solutions from this active research that is interpreted as a case study, and describes the process of individualisation and differentiation from the point of view of working with teaching devices.

### **Key words:**

individuation, differentiation, pupil with special educational needs, educational strategies, teaching methods

## Obsah

ÚVOD.....	7
I. Teoretická část.....	9
1 Individualizace výuky a diferenciaci.....	9
1.1 Možnosti vnitřní diferenciaci.....	11
2 Osobnost a individualita jedince.....	12
2.1 Charakteristika vývojových období mladšího a středního školního věku .....	13
2.1.1 Charakteristika mladšího školního věku.....	14
2.1.2 Charakteristika středního školního věku.....	15
2.1.3 Charakteristika staršího školního věku .....	16
2.2 Vztah inteligence a způsobů individualizace .....	16
2.3 Styly učení.....	19
2.3.1 Klasifikace učebních stylů .....	20
2.4 Temperament.....	21
2.5 Paměť a její druhy .....	23
2.5.1 Druhy paměti .....	24
3 Výukové strategie a metody vhodné pro individualizovanou výuku .....	24
3.1 Kooperativní a skupinová výuka.....	25
3.1.1 Brainstorming .....	27
3.1.2 Mentální mapování .....	28
3.2 Projektová výuka.....	29
3.3 Problémové vyučování.....	32
3.4 Otevřené vyučování .....	34
3.5 Kritické myšlení .....	36
3.5.1 Metoda I.N.S.E.R.T. ....	38
3.5.2 Pětílístek.....	39
4 Individuální vzdělávací plán a jeho tvorba .....	41
4.1 Tvorba individuálního vzdělávacího plánu.....	42
5 Hodnocení v rámci individualizace a diferenciaci .....	44
5.1 Kritéria hodnocení v procesu individualizace a diferenciaci .....	45
5.1.1 Tvorba kritérií hodnocení .....	45

5.2	Hodnocení žáka s individuálním vzdělávacím plánem .....	46
II.	Praktická část .....	47
6	Předmět a charakteristika výzkumu .....	47
7	Akční výzkum.....	48
7.1	Metody výzkumu .....	48
7.1.1	Výzkumné metody .....	49
7.2	Charakteristika školy.....	50
7.3	Případová studie třídy .....	51
7.3.1	Charakteristika třídy .....	51
7.4	Kazuistika vybraných žáků .....	53
7.4.1	Chlapec A .....	53
7.4.2	Dotazník pro třídní učitelku (A) .....	57
7.4.3	Chlapec B.....	58
7.4.4	Dotazník pro třídní učitelku (B).....	61
8	Individualizovaná a diferencovaná výuka u chlapce A .....	62
8.1	Individualizace a diferenciaci v českém jazyce.....	63
8.2	Individualizace a diferenciaci v matematice .....	65
8.3	Hodnocení žáka.....	66
9	Individualizovaná a diferencovaná výuka u chlapce B .....	67
9.1	Individualizace a diferenciaci v českém jazyce.....	68
9.2	Individualizace a diferenciaci v matematice .....	70
9.3	Hodnocení žáka.....	71
10	Shrnutí praktické části .....	73
	Závěr .....	75
	Literatura a informační zdroje .....	77

## ÚVOD

Problematika individualizace a diferenciacie ve výuce je pro mě, jakožto pro začínající učitelku velice důležitá a podstatná. V roce 2012 jsem dostala možnost nastoupit jako třídní učitelka do 3. třídy na základní školu. V tu dobu bylo ve třídě 20 žáků, z toho bylo 9 žáků, kterým byla diagnostikována jedna i více ze specifických poruch učení. Tento fakt mě přiměl k tomu, více se zajímat o to, jak s těmito žáky pracovat tak, aby došlo k rozvoji jejich celkového potenciálu v rámci vnitřní diferenciacie v heterogenní třídě.

Během svých následových praxí v rámci studia na pedagogické fakultě jsem si bohužel všimla, že ne každý učitel je schopen plně respektovat a přijímat žakovu individualitu. Přitom jsme to právě my učitelé, kteří žáka vedou cestou za vzděláním a poznáváním. K tomu, aby tato cesta byla úspěšná, je nutné, abychom připravili prostředí, které je vhodné pro učení a aktivity, které vycházejí z poznání žáka, ať už z různých diagnostik či charakteristik typických pro daný věk.

Na každého jedince musíme pohlížet jako na jedinečnou osobnost, která má nárok na individuální tempo, objevovat nové věci, chybovat, hodnotit, sdílet názor, komunikovat apod. Tuto osobnost musíme chápat komplexně jako soubor prvků a složek typických právě pro daného jedince.

Cílem teoretické části práce je analyzovat poznatky z odborné studované literatury k řešené problematice individualizace a diferenciacie výuky. Tyto poznatky by měly vést k poznání žáka jako osobnosti, kterou my učitelé respektujeme a podílíme se na jejím formování. Na základě tohoto poznání volíme a aplikujeme strategie, které umožní žakovu individualitu rozvíjet do jeho maximálních možností.

V teoretické části práce jsou uvedena odborná teoretická východiska řešené problematiky. Úvodní kapitola vymezuje individualizaci a diferenciaci jako nástroj, který slouží k rozvoji jedince. Následující část se věnuje jednotlivým individuálním specifikům, která umožňují žáka lépe poznat a charakterizovat. Tato specifika vedou k poznání jednotlivých rysů, které se u žáka liší. Je zde zmíněno, že každý žák je ovlivněn kulturním prostředím, ze kterého pochází, má jiné rodinné zázemí, cíle a potřeby. Tyto charakteristiky ovlivňují to, jak se bude žák učit a my učitelé to musíme brát na vědomí a respektovat. Třetí kapitola je věnována vyučovacím strategiím a metodám, které nám umožní rozvíjet individualizovanou výuku. Ukazují, jaké jsou možnosti průběhu

vyučování. S ohledem na praktickou část práce, kde se věnuji žákovi s vyšší potřebou individualizace a diferenciaci na základě individuálního vzdělávacího plánu, je v teoretické části práce věnována kapitola, která popisuje specifika individuálního vzdělávacího plánu a jak jej tvořit. Hodnocení bývá dalším výrazným faktorem, který ovlivňuje a formuje žakovu osobnost, proto je mu věnována jedna závěrečná kapitola.

Praktickou částí je případová studie, která byla sestavena na základě akčního výzkumu. Cílem praktické části je uplatnění odborných poznatků z části teoretické. Zjišťování možností a mezí individualizace výuky ve vlastní práci na příkladu dvou vybraných žáků.

Z pozice začínající učitelky věřím, že tato práce bude přínosná pro budoucí začínající učitele, kterým není lhostejná žakova osobnost a jedinečnost a budou se snažit nalézat takové metody a prostředky, které umožní rozvíjet žákův potenciál na jeho maximální úroveň. Jako začínající učitelé si musíme uvědomit, že nemůžeme všechny žáky měřit podle stejného měřítka, nemůžeme jim vnucovat náš styl, ale musíme nalézat takové možnosti, které budou pro žáka dále motivující



## I. Teoretická část

### 1 Individualizace výuky a diferenciac

K uvedení do řešené problematiky individualizace a diferenciac nám poslouží definice z pedagogického slovníku. V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 82) je **individualizace výuky** definována jako: „*Způsob diferenciac výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciac vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků.*”

Kargerová a Maňourová (2013, s. 5) říkají, že individualizovaný způsob výuky je takový, kdy: „... podporujeme společné vzdělávání dětí s rozdílnou úrovní schopností. Tyto rozdíly mezi dětmi respektujeme a reagujeme na ně při plánování, realizaci a hodnocení výchovně vzdělávací práce.” Jako pedagogové si musíme uvědomit, že každý žák je jedinečná bytost, kterou musíme plně respektovat, a má právo na vzdělání.

Je potřeba, abychom maximálně rozvíjeli potenciál každého jedince a dohlíželi na to, abychom žáka nijak nevyčleňovali a aby nebyl vyčleňován kolektivem. Je nutností neupřednostňovat pouze žáky, kteří se řadí mezi schopnější. Důležité je volit vyučovací strategie a učební metody podle zájmu a schopností jedinců a uplatňovat tak různé styly učení podle typu nadání.

Jedinečnost každého dítěte určuje jeho:

- věk
- pohlaví
- potřeby
- temperament
- schopnosti
- zájmy
- rodinné a kulturní prostředí
- druh a typ inteligence
- styl učení
- očekávání rodiny i širší společnosti
- zdravotní stav

Proces individualizace bývá často spojován se vzděláváním žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Konkrétně se jedná o osoby se zdravotním postižením (např.: tělesným, zrakovým, vývojovými poruchami učení nebo chování), osoby se zdravotním znevýhodněním (např.: se zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování) a osoby se sociálním znevýhodněním (např.: sociokulturní postavení).

### **Principy individualizace**

Kasíková, Dittrich, Valenta (2007, s. 153) uvádí, že individualizace podléhá dvěma principům. Jedná se o:

- Princip zvládnutého učení
- Princip kontinuálního pokroku v učení

V **principu zvládnutého učení** mluvíme o zvládnutí stanoveného cíle odlišnou cestou. Šanci mají i žáci pomalejší, kdy ke splnění úkolu mají více času. Žákům rychlejším je potřeba nabízet takové alternativy, jaké vyhovují jejich stylům učení. O **principu kontinuálního pokroku** můžeme říci, že každý žák postupuje svým individuálním tempem k novým učebním požadavkům. Tento proces musí zvládnout v daném čase a za daných podmínek. Jde především o to, aby stále postupoval a dosáhl tak svého učebního maxima. Můžeme říci, že v praxi není vhodné, aby silnější žáci čekali na žáky pomalejší. Je opět potřeba, aby učitel byl vybaven například kaskádou úloh, které se stupňují pro silnější žáky a žáci dle svého individuálního tempa pokračují v řešení. Pro žáky pomalejší se otevírá prostor, který je určen k upevnění učiva a k jeho pochopení. Pokud by došlo k nepochopení učiva, žáci by v dalších úlohách neuspěli a opakovaně by zažívali pocit neúspěchu, který vede k demotivaci pro další učení se.

Problematika individualizace úzce souvisí s **diferenciací** a jejího začlenění do vyučování. V Pedagogickém slovníku najdeme definici diferencované výuky: „*Členění žáků procházejících školním vzděláváním na skupiny. Cílem je vytvořit vhodné podmínky pro všechny žáky, přiměřené jejich předpokladům a zvláštnostem, pohlavím, schopnostem, perspektivní orientaci, zájmům apod.*” (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 45). Cedrychová, Krestová, Raudenský (1992, s. 7) uvádí: „*Diferenciace znamená rozlišování. Ve vyučování pak máme na mysli rozlišování různých předpokladů a žáků a jejich následné sdružování do homogenních skupin. V diferencovaném vyučování*

*můžeme rozlišit jeho vnitřní a vnější stránku.” Obecně lze říci, že diferenciaci je rozdělování žáků do skupin na základě stanovených kritérií tak, aby každý žák mohl být vzděláván na základě svých možností a schopností. Diferencovat můžeme dvojím způsobem: **homogenně** (stejnorodé skupiny) nebo **heterogenně** (různorodé skupiny). „Diferenciaci lze dále třídit např. na vnitřní a vnější (hledisko organizační). Za vnitřní budeme považovat dělení uvnitř třídy, za vnější dělení do různých typů tříd či škol. Diferenciace může být i kvantitativní a kvalitativní. Kvantitativní se děje cestou „kvantifikace“, „vyčíslení“ dítěte v podobě IQ výsledků testů, známek, (výkonů), které se stávají kritériem dělení. Kvalitativní pak respektuje sklony, zájmy, osobní cíle, typy schopností atd. Existuje ovšem i statická a flexibilní diferenciaci. Stručně řečeno je prvním dělením „fatálním“, neměnným (trvalé „škatulkování“), druhá pak předpokládá přechody mezi různými skupinami.“*

O současném vzdělávacím systému můžeme říci, že se snaží najít různé cesty k **vnitřní diferenciaci** a odstupují od diferenciaci kvantitativní k **diferenciaci kvalitativní**. Tyto cesty by měly vést ku pomoci a prospěchu všem žákům, nijak je neomezovaly a nediskriminovaly. Tento individuální přístup je velice náročný pro učitele. Učitel vždy musí promyslet dopředu organizační formu výuky, která je náročná na přípravu.

Dle Skalkové (2007, s. 232) předpokládá takováto forma diferenciaci pestrost, dynamičnost a otevřenost práce učitele. V případě, že učitel využívá jednostrannou metodu či organizační formu, může dojít k negativnímu působení na žáky a následně k jejich nezájmu v procesu dalšího vzdělávání. Vyvstává zde otázka, jak diferencovat výuku, aby všechny zásady individualizace byly možné v praxi realizovat? Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 83) uvádí u definice individuálního přístupu: „... je při naplněnosti běžných tříd v praxi stěží proveditelné.“

## **1.1 Možnosti vnitřní diferenciaci**

Z předcházející kapitoly vyvstává otázka, jak provádět diferenciaci v praxi? Následují body, které nám ukážou možnosti vnitřní diferenciaci v rámci jedné třídy.

- mít v zásobě **nejrůznější typy úkolů** - tím máme na mysli různé pracovní listy, kartičky, pracovní sešity, křížovky, rébusy, hádanky

apod., ty žákovi přináší sebekontrolu a nevyžadují okamžitou pozornost učitele, také umožňují žákovi pracovat podle jeho vlastního tempa

- zmíněné typy úkolů mít v košíčkách seřazené podle jejich **obtížnosti** - žák si sám zvolí obtížnost, která mu vyhovuje
- tvorba úkolů přímo od žáků - žáci schopnější mohou pro své spolužáky tvořit úkoly na procvičování daného jevu, to pomáhá k hlubšímu porozumění řešení daného problému
- žákova spoluúčast na diferenciaci: „*Vyber si úlohu, kterou si myslíš, že zvládneš.*“ „*Chceš vyzkoušet, nebo si to raději napíšeš?*“ „*Vyber si termín, do kdy chceš práci odevzdat.*“
- princip svobodného výběru - žáci si sami volí obtížnost úkolů, počet úkolů, pořadí plnění
- nabízet nepřebernou paletu činností, které budou žáka udržovat aktivního

## 2 Osobnost a individualita jedince

V úvodu této kapitoly je nutno uvést, že existuje několik definic osobnosti. Každá škola k jejímu popisu přistupovala jinak. Vliv na tento popis měly metody, kterými byla osobnost zkoumána. Trpišovská (2001, str. 98) popisuje osobnost jako „*organizovaný celek duševního života, který je jedinečný a relativně stabilní.*“ Dále Trpišovská uvádí, že „*individuem se rozumí člověk jako jedinečná přírodní bytost*“ a „*Individualitou rozumíme zvláštní uspořádání jednotlivého bytí, souhrn vlastností a znaků, které vytvářejí zvláštnost, odlišnost nějaké bytosti. Individualita člověka se projevuje v jeho osobnosti.*“

Podle Heluse (2007) je osobnost pro člověka úkolem. Osobností se člověk nerodí, ale postupně se jí stává.

Nakonečný (1993, s. 38) chápe osobnost tak, že je „*produktem učení, tedy vlivu zkušeností získaných v rámci konkrétních životních podmínek. Tyto ekologické podmínky učení tvoří sociální mikrostruktury, v nichž jedinec žije a působí a které se utvářejí a fungují v rámci určité kultury a subkultury. V tomto smyslu je osobnost produktem sociálního učení.*“

Každý učitel, který chce k žákovi přistupovat individuálně, musí žáka nejdříve poznat. K tomuto poznání vedou různé diagnostické metody, osobní charakteristiky, znalost vývojové psychologie apod. V této kapitole se budu věnovat 6 bodům, které učitelům co možná nejlépe umožní poznat žáka, jako jedince, jehož osobnost je jedinečná a pedagogové jsou povinni ho takto respektovat. Ukážou nám především, proč je potřeba výuku diferencovat a individualizovat. Znalost osobnosti jedince nabízí otevření takového prostředí, ve kterém je maximálně rozvíjena žákova individualita. Před učitelem stojí velká zodpovědnost. Tou je podporovat jeho jedinečnost a rozvíjet v každém žákovi individuální schopnosti. Bílá kniha (2001, s14) uvádí: „**Rozvoj lidské individuality**, jehož předpokladem je péče o uchování jejího fyzického a psychického zdraví, zahrnuje kultivaci a podporu seberealizace každého jedince a maximální uplatnění jeho schopností. Kognitivní, psychomotorický a afektivní rozvoj člověka představuje **základní cíl**, který je nezbytný nejen z hlediska jedince, ale i společnosti, protože celkový tvůrčí potenciál obyvatel každé země je vždy hlavním zdrojem jejího rozvoje a hospodářské prosperity.“

## **2.1 Charakteristika vývojových období mladšího a středního školního věku**

Tato část bude věnována charakteristice dítěte mladšího a středního školního věku, úzce zde bude zmíněn i školní věk starší.

„**Psychický vývoj** lze charakterizovat jako zákonitý proces, který má podobu posloupnosti na sebe navazujících vývojových fází. Pořadí změn typických pro jednotlivé vývojové fáze, se řídí určitými zákonitostmi: je stabilní a nelze je libovolně měnit.“ (Vágnerová, 2000, s. 11) Je potřeba, aby učitelé vnímali požadavek přiměřenosti věku jako nedílnou součást každého jedince. Vývojová psychologie nám přináší detailní informace o ontogenetických jevech, které jsou pro vývoj dětí charakteristické v jednotlivých obdobích. I přesto, že jsou ve vývoji jisté sekvence, musíme mít stále na paměti, že každý jedinec se vyvíjí zcela jinak a vlastním tempem. Na každého žáka působí mnoho faktorů, které ovlivňují jeho vývoj a osobnostní růst. Bílá kniha (2001, s. 47) uvádí: „**První stupeň základního vzdělávání je z hlediska vývoje žáků velmi významným a didakticky specifickým stupněm vzdělávání. Zprostředkovává**

*žákům především přechod z režimově volnějšího a příznivějšího rodinného života a předškolního vzdělávání do systematického povinného vzdělávání.*“ Tento přechod přináší pro jedince velice náročný krok, se kterým se musí vyrovnávat. Dochází ke změně systému práce, k jinému režimu, člověk přichází do nového prostředí, často i do nového kolektivu a mění se i časový rozvrh dne. Na prvním stupni základního vzdělávání musíme respektovat přirozené potřeby žáků, individuální úroveň jejich zrání a schopností a na základě tohoto respektování žákům přizpůsobovat učební program.

Školní věk můžeme rozdělit do třech fází: mladší školní věk 6 až 9 let, střední školní věk 8-9 let až do 11-12 let, starší školní věk od 11-12 do 15-16 let.

### **2.1.1 Charakteristika mladšího školního věku**

Můžeme říci, že mladší školní věk začíná zahájením školní docházky a končí mezi 8. a 9. rokem. Toto období můžeme popsat jako relativně klidné a bez dramatických vývojových změn. Většina dětí je relativně zralá pro nástup do školní docházky mezi 6. a 7. rokem. Tento nástup do školy způsobuje velikou změnu v psychickém a sociálním vývoji dítěte. Na tom má veliký podíl nové prostředí, nový kolektiv, učitelé, ale i rodina a blízcí. Dítě v tuto chvíli musí zvládat dlouhé odloučení od rodiny, přijmutí nové autority - učitele, vyžaduje se po něm soustředění na výuku, ale také to, aby byl plně začleněn do třídního kolektivu. Dítě v tomto věku začíná více nést odpovědnost samo za sebe, plní náročnější úkoly a stává se samostatnějším. V tomto období dochází ke zdokonalování motorických schopností. Vnímání se začíná přibližovat vnímání dospělého člověka, dítě je schopno orientovat se v čase, prostoru, zdokonaluje se ostrost všech smyslů. Z počátku u dětí převládá mechanická paměť, zvětšuje se její rozsah a dítě je schopno přenášet pozornost. Myšlení je konkrétní, názorné. Slovní zásoba se pohybuje v rozmezí až 10 000 slov, z toho dítě dokáže aktivně použít odhadem 5 000. Nutno podotknout, že dítě si také uvědomuje skladbu řeči a gramatiku. Na rozdíl od předškolního věku se zde už nesetkáváme s egocentriem. Pokud probíhá normální vývoj, snaží se být dítě co nejvíce aktivní, chce poznávat svět, učit se novým věcem a baví ho spolupracovat.

Dle Piageta v tomto období nastává fáze konkrétních logických operací, dítě respektuje základní zákony logiky, základní logické operace a konkrétní realitu. Myšlení žáků operuje se skutečností, vychází z vlastních zkušeností. Žáci dovedou pohlédnout na

skutečnost z více různých hledisek, jsou schopni uvažovat o jejich vzájemných vztazích a jsou schopni tyto poznatky koordinovat. Žáci v tomto období potřebují názorné pomůcky, důležitá je pro ně možnost ověřit si výklad učitele prakticky na konkrétním příkladu.

Rozdíly mezi dětmi vyvstávají již od první třídy. Je možné, že nastoupí žák, který zvládá číst a naproti němu bude žák velice slabý. Je nutné, aby učitel byl na takovéto rozdíly připraven, aby s touto situací počítal a dokázal na ni reagovat. Je nutné, aby učitel měl připravené materiály do výuky pro rychlejší žáky. Žáci v tomto věku budou ještě hodně aktivní a práce, která bude navíc, pro ně bude, oproti pozdějšímu věku zajímavá. Také je důležité brát zřetel na to, aby si žáci mohli vše vyzkoušet, ohmatat, zažít na vlastní kůži. Prochází **fází konkrétních operací**, proto takovýto způsob učení pro ně bude nejpřínosnější.

### **2.1.2 Charakteristika středního školního věku**

Střední školní věk začíná mezi 8. a 9. rokem a jeho konec bývá v období, kdy žák přechází na 2. stupeň. Můžeme se setkat s ohraničením do 10 - 12 let, některá literatura uvádí i 15. rok života. Pokud bychom brali období školní docházky, jedná se o úsek mezi 3. -5. třídou. V tomto věku by měli žáci být již plně přizpůsobeni chodu školy, měli by mít osvojené normy chování, které platí jak ve škole, tak i mimo ni. Během tohoto období dochází ke zvyšování výkonnosti všech orgánů a svalové koordinace. Dochází k posunu ze stádia konkrétních operací k abstraktnímu myšlení a do pozadí ustupuje paměť mechanická, kterou nahrazuje logická. Dle Piageta v tomto období ještě přetrvává fáze konkrétních logických operací a přibližně od 11 let nastupuje fáze formálních logických operací. Ve fázi formálních logických operací žáci začínají operovat s poučkami a pojmy, začínají umět formulovat různé hypotézy bez opory o konkrétní zkušenosti, myslí v abstraktních pojmech, vyvozují logické závěry, přestávají věci pouze formálně popisovat a začínají o nich uvažovat.

Důležitou složku dítěte hrají potřeby, konkrétně se jedná o potřebu stimulace a učení, potřeba sociálního kontaktu, potřeba být někým akceptován a nesmíme opomíjet potřebu zvládnání školních povinností. Specifickým znakem je potřeba identifikace se skupinou dětí stejného pohlaví. Žákovi vrstevníci se stávají důležitější složkou školního

života. Pozice učitele, který byl doposud morální autoritou, se mění do pozice zdroje informací.

V období středního školního roku se začínají značně projevovat rozdíly ve výkonu mezi dětmi. Na povrch se dostávají jejich slabé a silné stránky. Velikou úlohu zde hraje diagnostika učitele, který na tuto situaci musí umět podnětně reagovat. Je potřeba, aby slabší žáky vhodně rozvíjel a nebudoval v nich nechuť k budoucímu vzdělávání. To samé platí pro žáky silnější, i zde je potřeba podpořit jejich rozvoj vhodnými úlohami, variabilitou řešení problémů či zkoumáním něčeho nového. Považujeme za nutnost, aby každý žák zažíval pocit úspěchu, ocenění a pozitivní přístup k jeho osobnosti.

### **2.1.3 Charakteristika staršího školního věku**

Starší školní věk začíná mezi 11. - 12. rokem a končí přibližně ukončením povinné školní docházky (15 - 16 let), kdy nastává první fáze dospívání (puberta). V této době probíhá množství razantních změn, které kladou vysoké nároky na pubescenta a na jeho okolí. Je to doba celé řady dramatických změn kladoucích značné nároky, jak na pubescenta samotného, tak na jeho okolí. Projevy v dospívání se velmi liší u každého jedince.

V období staršího školního věku dochází k přechodu od abstraktního myšlení k hypotetickému uvažování, logickým operacím bez pomoci konkrétních představ. Objevují se zvláštnosti v chování: labilita emocí, změny nálad, impulzivita, nestálost a nepředvídatelnost reakcí, více introverze, zranitelnost, citlivost ke kritice; snaha o dospělé chování, sexuální zvědavost. Dospívající mají kritický přístup k okolnímu světu, objevuje se odmítání autorit a dochází ke změně v citové vazbě k rodině. Velkou roli v životě pubescenta mají vrstevnické skupiny, které formují jedinci životní pohled na svět a okolí. Psychiku ovlivňují hormonální změny, které způsobují emoční labilitu a zvýšené úzkosti, dále se zde promítají pocity ztráty nejistoty, tlak okolí a další faktory.

## **2.2 Vztah inteligence a způsobů individualizace**

K tomu, abychom mohli vhodně volit nejrůznější způsoby individualizace, je nutné, abychom znali a zohledňovali různé typy inteligence. Každý jedinec má silněji rozvinutý některý z typů (viz níže) a učitelé musí chystat takové úlohy, které do jisté



míry rozvíjí nejen tu inteligenci, kterou žák zvládá ve vyšší míře, ale neopomíná ani inteligence ostatní a snaží se o jejich rozvoj.

Odborná literatura nám nabízí několik teorií struktury inteligence. Můžeme zmínit definici od Trpišovské (2001, s. 109), která vykládá inteligenci jako: „*obecnou schopnost chovat se účelně a umět se přizpůsobovat změněným podmínkám.*“ Školní úspěšnost bývá často dávána do kontextu s inteligencí žáka. Ovšem nemusí to být vždy pravidlem, protože IQ testy jsou často standardizované, jednostranně zaměřené a měří se pouze inteligence obecná, teoretická. K vyjádření inteligence nám slouží inteligenční kvocient.

Z praktického hlediska je ovšem zřejmé, že existuje několik typů inteligence, které jsou pro každého jedince velice důležité vzhledem k jeho školní, ale i životní úspěšnosti. Uvedme například inteligenci, která nám umožňuje komunikovat s ostatními lidmi. V tomto případě mluvíme o inteligenci sociální.

Pro pedagogickou praxi jsem si vybrala teorii, která se mi zdá pro školní vzdělávání jako jedna z nejpodnětnějších. Autorem je americký vývojový psycholog Howard Earl Gardner, který byl ovlivněn díly J. Piageta a psychoanalytikem Erikem Eriksonem.

Howard Gardner (1999) ve svém díle: Dimenze myšlení, uvedl teorii mnohačetných inteligencí. Inteligenci definuje jako soubor schopností, které člověk uplatňuje při řešení každodenních situací. Říká, že každý člověk má zastoupeny v různé míře všechny typy inteligence, lidé se odlišují pouze v míře rozvinutí jednotlivých typů inteligence.

## **H. Gardner: typy inteligence**

**1. Verbální inteligence** – schopnosti se týkají jazykové oblasti, schopnost ovládnout a obsáhnout všechny stránky jazyka. Žáci s rozvinutou lingvistickou inteligencí mají v oblibě čtení, psaní, vyprávění, rozhovory, jazykové hry apod.

**2. Logicko – matematická inteligence** - schopnost uvažovat logicky, systematicky. Žáci s rozvinutou logicko-matematickou inteligencí rádi řeší logické úlohy a hádanky, hlavolamy, rádi manipulují s předměty a dělají různé pokusy.

**3. Prostorová inteligence** – zahrnuje schopnost uložit do paměti a správně si vybavit tvary, uspořádání předmětů v prostoru a dobře se v prostoru orientovat. Žáci s rozvinutou vizuálně prostorovou inteligencí se věnují rádi modelářství, návrhářství, kresbě a malbě, rádi mají též různé skládanky, obrazy a výtvarné umění.

**4. Hudební intelligence** – schopnost pamatovat si informace ve zvukové podobě, schopnost porozumět rytmickým a intonačním modelům hudby. Žáci s rozvinutou hudební inteligencí často hrají na hudební nástroje, rádi poslouchají hudbu, prozpěvují si apod.

**5. Tělesná - kinestetická intelligence** – zahrnuje schopnost manipulovat s předměty, schopnost obratně používat vlastní tělo. Žáci s rozvinutou tělesnou inteligencí mají v oblibě veškeré fyzické činnosti, jsou fyzicky aktivní, často se věnují nějakému sportu, rádi mají dramatickou výchovu a hraní rolí.

**6. Interpersonální intelligence** – schopnost všímát si druhých, vnímat jejich chování a pocity, rozpoznat a chápat rozdíly v jejich temperamentu, schopnostech, náladě apod. Žáci s rozvinutou sociální inteligencí rádi organizují druhé, mají oblíbené týmové práce a společenské hry.

**7. Intrapersonální intelligence** – schopnost rozvíjet a ovládat vlastní pocity a prožitky, porozumět svému vlastnímu já. Žáci s rozvinutou osobní inteligencí rádi v klidu uvažují a plánují své činnosti, jsou nezávislí a mívají vyhraněné názory.

**8. Přírodní intelligence** - schopnost vnímat změny v přírodě, zvýšená citlivost k percepci přírodních jevů a schopnost učit se z nich. Žáci s rozvinutou přírodní inteligencí mají rádi pobyt v přírodě, chov zvířat a pěstování rostlin. Preferují sledování literatury a filmů s přírodní tematikou.

Učitel by měl při plánování výuky myslet na to, aby jím připravené činnosti a úlohy rozvíjely všechny typy intelligence. Pro tyto aktivity je důležité zajistit vhodné podmínky - materiály, pomůcky a prostředí. Gardner říká, že úkolem základního vzdělání je nechat pro dítě otevřené všechny cesty a žádnou z nich předčasně neuzavírat. Jednou z možností, jak tuto myšlenku zrealizovat, je umožnit žákům volbu z rozmanitých činností. Různé činnosti rozvíjí různé typy inteligencí. Proto je potřeba žákům předkládat takové činnosti, které umožní žákům rozvoj v nejrozdílnějších oblastech. Při plánování výuky je potřeba, aby učitel bral na zřetel různé typy inteligencí a zařazoval takové činnosti, které umožní žákovi osobní rozvoj a zažije při jejich řešení úspěch, který ho posouvá dál v jeho vzdělávání. Dalším faktorem, který je pro žáka v tomto směru motivující, je výběr z několika činností. Na učiteli je, aby pro tento výběr zajistil vhodné podmínky (pomůcky, prostředí, různé druhy materiálů). Ve chvíli, kdy žáci tyto podmínky mají, přechází k realizaci.

Kargerová (2013, s. 17) říká: „*Je-li nabídka aktivit pestrá a odpovídá-li svým zaměřením celé paletě schopností (všem inteligencím), pak je zajištěna jedna ze základních podmínek individualizace.*“

## 2.3 Styly učení

Součástí procesu individualizace a diferenciací je zohlednění toho, jak se žák učí, jaké využívá postupy učení. Každému žákovi vyhovuje odlišný postup přijímání informací a pro nás učitele je důležité tyto postupy rozeznat, abychom na základě tohoto poznání nabízeli žákům styly, které pro ně budou co nejvíce efektivní.

Obecně můžeme říci, že se jedná o postupy učení, které žák využívá v určitém období v situacích, kdy zpracovává a následně ukládá novou informaci. Tyto postupy jsou ovlivněny vnitřními i vnějšími vlivy. Dunnová (in Čechová, Seifert, Vedralová, 2011, s.9) uvádí: „*Učební styl je způsobem výuky či učení, při kterém se konkrétní žák koncentruje, vstřebává a uchovává nové a složité informace. Můžeme si jej popsat jako biologicky a vývojově danou sadu kognitivních a osobnostních charakteristik, které předurčují, že jeden způsob výuky či učení bude u některých žáků úspěšný a u jiných nikoliv.*“

Jiří Mareš ve své knize Styly učení žáků a studentů (1998, str. 75), předkládá tuto definici: „*Styly učení jsou subtilní transsituační projevy individuality člověka. Představují metakognitivní potenciál člověka. Jsou to postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností (propracovaností), flexibilitou. Vyvíjejí se z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují se během života jedince jak záměrně, tak bezděčně*“. Učitel si při plánování výuky musí uvědomit, že hodina výuky je pro široké spektrum žáků a každý preferuje jiný styl učení. Nelze tedy zobecnit hodinu na jeden styl učení.

Učební styly lze diagnostikovat a měnit. Jejich poznání učitelem je přínosné pro každého jedince. Pokud učitel tyto styly rozpozná, může zasahovat do průběhu učení, volit různé strategie, prostředky a prostředí pro učení. Styly učení lze rozpoznat za pomoci různých metod. Jedná se například o pozorování, dotazníky, analýzu, rozhovor atd. Učitelova znalost stylů učení by měla také vést k tomu, že nabídne žákovi jiný styl učení ve chvíli, kdy zjistí, že právě jen preferovaný styl pro něj neplní očekávané

výsledky. Učitel by tedy měl sjednat nápravu a žáka navést na jinou cestu učení se. V závěru můžeme říci, že východiskem je respektování jednotlivých učebních stylů žáků.

### **2.3.1 Klasifikace učebních stylů**

Klasifikaci jednotlivých stylů provádíme na základě způsobu, jakýmž přijímáme a zpracováváme podněty ze svého okolí. Učební styly se dělí na 4 typy v návaznosti na žáka a jeho smyslových preferencí.

#### **➤ Vizualní styl učení**

Žákovi s vizualním stylem učení nejvíce vyhovuje přijímat informace v obrazové podobě a nejlépe si zapamatuje to, co vidí. Často si podtrhává v sešitě, kreslí schémata a prohlíží obrázky. Problémy se vyskytují ve chvíli, kdy je odkázán pouze na poslech. Učitel by pro toho žáka měl mít připravené vizuální stimulace. Mezi tyto stimulace můžeme zařadit různé obrázky, diagramy, symboly, plakáty a schémata.

#### **➤ Auditivní styl učení**

Žákovi s auditivním stylem učení vyhovuje přijímat informace prostřednictvím sluchu. Žák upřednostňuje naslouchání a hovoření místo psaní, vyhovuje mu přednáška, poslech, zvukové nahrávky a diskuze se spolužáky. Problém může nastat při psaném textu. Často si pamatuje zajímavé příběhy a anekdoty. Učitel by měl pro takto orientovaného žáka využívat slovní metody. Konkrétně se jedná o přednášku, výklad, vysvětlování, popis, rozhovor, diskuze atd.

#### **➤ Kinestetický styl učení**

Žák s kinestetickým stylem učení se nejraději učí, pokud se získanou informací může přímo něco dělat. Sleduje, jak se co dělá a následně sám zkouší. Může se jednat například o dotýkání učebních pomůcek, manipulace s nimi, praktické ověřování informací, různé činnosti spojené s osobní zkušeností, projekty, hraní rolí apod. Žák si dobře pamatuje situace a události, u kterých byl přítomen nebo je zažil.

#### **➤ Holistický styl učení**

Holistický styl je kombinací třech stylů předchozích.

Výše zmíněné styly se nemusí vyskytovat pouze ve vyhraněných formách, ale často dochází k jejich kombinaci. Žáci na 1. stupni by měli dostat příležitost, aby našli styl, který jim nejvíce vyhovuje, a následně by měli vědět, jaký jim nejvíce vyhovuje. Učitel musí nabízet takové činnosti, které budou žáka podněcovat k jeho následujícímu rozvoji, a bude v nich nalézat takové styly učení, které mu jsou nejbližší.

## 2.4 Temperament

Temperament je další složka, která velice ovlivňuje osobnost jedince. Učitel musí tuto přirozenost respektovat a brát na ni ohledy během výuky. Čáp (2001, s. 145) ve svém díle říká: „...termínu *temperament* k označení souboru psychických (popřípadě psychofyziologických) vlastností, které se projevují způsobem reagování, chování a prožívání, zvláště tím, jak snadno vznikají emoce, jak jsou silné, jak živě se projevují navenek a jak rychle se střídají.“

Temperament můžeme označit za vrozenou složku osobnosti, soustavu psychických vlastností, které se projevují reagováním jedince, jeho emocemi, chováním a prožíváním. Temperament není možné změnit. Existuje několik typologií temperamentu. V této práci zmíním tři různé typologie, o kterých si myslím, že je potřeba, aby je pedagog znal. K té nejznámější typologii temperamentu patří **Hippokratova typologie**, ve které se setkáváme se čtyřmi základními temperamenti.

### ➤ Hippokratova typologie

Kritérium: síla, vyrovnanost (na jak silné podněty dokáže člověk přiměřeně reagovat) a pohyblivost vzruchů a útlumu.

- **sangvinik** - jeho reakce jsou přiměřené, citové vzrušení je povrchní, bez obtíží se přizpůsobuje, je emočně vyrovnaný, veselý, optimistický
- **cholerik** - je silně vzrušivý, často u něj dochází k výbuchu hněvu a agresi, jedná impulsivně, je netrpělivý, probíhají u něj silné a hluboké emoce, je netrpělivý, panovačný, neústupný, pořádkumilovný
- **melancholik** - vyznačuje se pesimismem, hlubokými prožitky, má strach z budoucnosti, neustále se snaží o klid, nemá rád vypjaté situace, jeho city jsou

trvalé, ale jejich intenzita se projevuje pouze vnitřně, dělá mu problémy navázat kontakty, vztahuje nepříjemné věci sám k sobě

- **flegmatik** - emočně vyrovnaný, reaguje pouze na velmi silné podněty, může působit až apaticky, stálý, navenek se často jeví jako lhostejný, hlubší vztah má pouze k vybraným osobám, působí spíše pasivně, neprojevují se u něj velké životní ambice a požadavky

Další typologie je podle švýcarského lékaře **C. G. Junga**, který svou typologii temperamentu postavil v závislosti na přístup k okolnímu světu.

### ➤ **Jungova typologie**

Kritérium: zaměřenost subjektu (do sebe a na okolí) – 2 základní životní vztahy zabarvující chování a prožívání. Jednostrannost typu má tendence ke kompenzaci (každý člověk má v podstatě obě tendence, jednu zjevnou – vodítko pro přiřazení k typu – a druhou podvědomou, nerozvinutou)

- **extrovert** - vyhledává množství silných podnětů, snadno komunikuje, rád se pohybuje mezi lidmi, snadno navazuje přátelství, jedná rozhodně a rychle, někdy až zbrkle, citově velmi otevřený, ale jeho city jsou povrchní a často je nekontroluje, méně vnímavý ke svému okolí, lehce se přizpůsobuje změnám
- **introvert** - nabuzení dosahuje snadno – stačí méně podnětů, spíše uzavřen do sebe, žije svým vnitřním životem a dává přednost samotě, drží si odstup od okolního světa, dává přednost samotě, přemýšlivý, rozvážný, preferuje nepřímou komunikaci, uznává řád a hůře se přizpůsobuje změnám

Německý psycholog Ernst Kretschmer je autorem typologie, která vychází z konstituce, kdy osobnost člověka je odvozena od jeho tělesné stavby.

### ➤ **Kretschmerova typologie**

- **astenik** - vysoký, štíhlý, úzká ramena, slabé svalstvo, ostrý profil, dráždivý až nervózní, probíhá u něj kolísání nálad, vážný, bez humoru,

- **atlet** - silně vyvinutá kostra, výrazné svalstvo, široký hrudník, menší lebka s protáhlým obličejem, vnitřně vyrovnaný, spolehlivý, aktivní, schopen stálých návyků
- **pyknik** - menší zakulacená postava, slabé svalstvo, kulatá hlava, vyklenuté břicho, emociálně labilní, impulzivní, srdečný, otevřený, přátelský

Práce ve škole je ovlivněna žákovým temperamentem, ten se odráží i v jeho přijetí do skupiny lidí, ve škole se jedná o spolužáky. Je důležité myslet na to, že žákův temperament jako učitelé nedokážeme změnit. Musíme tolerovat jeho projevy, a pokud jsou tyto projevy nevhodné, musíme žákovi pomoci najít cestu, aby se tyto negativní projevy zmírnily. Z pohledu učitele si můžeme povšimnout, že temperament je úzce spojen se stylem učení. Jedná se o dvě relativně stálé složky, ve kterých dochází pouze k nepatrným změnám.

## 2.5 Paměť a její druhy

S pojmem paměť se setkáváme při nejrůznějších příležitostech. Tento proces je velice důležitý i v oblasti výuky a vzdělávání. Sternberg (2002) označil paměť jako **soubor psychických procesů, umožňující zapamatování, uchování, vybavení vjemů, poznatků, pohybů, zkušeností**. *V širokém smyslu slova je paměť jednou ze základních vlastností činnosti složitých systémů, umožňujících jejich řízení a zejména uchování a vybavování informací. Paměť je dispoziční bázi pro učení. Paměť je tedy úzce propojena rovněž s učením. Vágnerová popisuje vzájemný vztah mezi pamětí a učením tak, že „paměť umožňuje uchování různých informací a na něm závislé postupné obohacování zkušenosti, tj. učení“.* (Vágnerová, 2004, s. 61)

Naši paměť ovlivňují nejrůznější faktory, např. pozornost, vnímání, představivost, úroveň řeči apod. Opět zde platí, že každá osobnost je jedinečná, a to se vztahuje i na paměť a její druhy.

### 2.5.1 Druhy paměti

Na základě několika kritérií můžeme rozlišit různé typy paměti.

Trpišovská (2001, str. 74) uvádí dělení podle charakteru **psychické aktivity**. Jedná se o paměť *pohybovou, emocionální, názornou, slovně logickou*. Následuje dělení na *paměť úmyslnou a neúmyslnou* (s ohledem na úmysl si zapamatovat) a podle doby uchování materiálu na *paměť ikonickou, krátkodobou, dlouhodobou a operativní* (podle délky retence – podržení, dlouhodobá - zásobní). Podle smyslové modality s hlavním podílem na zapamatování dělíme senzorickou paměť na *vizuální, sluchovou, hmatovou a čichovou*.

Je důležité, abychom věděli, jakým způsobem si žáci mohou co nejlépe zapamatovat informace. Někomu může vyhovovat to, co viděl zapsané v sešitě či na tabuli, někomu zase činnost, kterou si aktivně prožil a má s ní osobní zkušenost. Učitel musí tento fakt zohlednit, aby každý žák měl příležitost využít svůj preferovaný způsob ukládání informací do paměti.

## 3 Výukové strategie a metody vhodné pro individualizovanou výuku

V úvodu kapitoly si dovolím uvést stručné vysvětlení pojmů výuková strategie a výuková metoda. V zahraniční literatuře se používá pojem **výuková strategie** pro *označení komplexního a dlouhodobého záměrného působení učitele na žáka*. Pojem **výuková metoda** je používán pro *konkrétní postup při jednotlivých vyučovacích hodinách*. Strategie je chápána jako slovo nadřazené k pojmu metoda.

K tomu, aby učitel byl schopen individualizovat a diferencovat výuku, je nutné, aby si připustil fakt, že každý žák je osobnost zcela jedinečná a že každý potřebuje přístup zcela jiný. Abychom jako učitelé mohli realizovat takovou výuku, musíme žáky znát. K tomuto poznání slouží různé diagnostiky a typické charakteristické rysy osobnosti. Ve chvíli, kdy jako učitelé žáka poznáme, můžeme přemýšlet a navrhovat výuku, která je žákům připravena takzvaně na tělo. Tato kapitola je věnována vyučovacím strategiím a učebním metodám, které jsou vhodné pro individualizovanou a diferencovanou výuku. Ukážou nám, že individualizovaná a diferencovaná výuka je přístup učitele. Nabídnou nám možnosti, jak výuku zkvalitnit a změnit, aby se skutečně



jednalo o individuální přístup. Vybrala jsem strategie, které jsou pro žáka motivující do budoucího vzdělávání a nabízí jiný pohled, než je klasická frontální výuka, se kterou se i přes veškeré inovace v dnešním školství setkáváme. Nevýhodou těchto metod a strategií oproti frontální výuce je organizační a časová stránka, protože příprava je náročnější.

### 3.1 Kooperativní a skupinová výuka

Už z názvu je zřejmé, že se bude jednat o diferenciaci v rámci heterogenní třídy, ve které dochází k rozdělení žáků do skupin. Můžeme tedy říci, že skupinová výuka je jednou ze strategií diferenciaci. Skupinové a kooperativní vyučování přináší do současného školství významné inovace, které si zaslouží pozornost. Žákovo učení a poznávání se často rozvíjí právě na základě sociálních vztahů, proto je potřeba, aby učitel tuto strategii zařazoval do výuky. Ve skupinové práci může vyučující začleněnému žákovi připravit speciální úkol, který bude plnit v rámci skupiny. Skupina pak s vypracovanými úkoly odevzdává i jeho úkol, přičemž všechny úkoly jsou zahrnuty do hodnocení. V rámci kooperativního vyučování žáci ve skupině spolupracují na zadaných úkolech. Jeden z úkolů učitel stanoví záměrně tak, aby jej mohl ve spolupráci s ostatními plnit integrovaný žák. Nebo je integrovanému žákovi ve skupině přidělena taková role, kterou může vykonávat (např. bude shromažďovat získané informace či bude kontaktní osobou skupiny).

Dle Kasíkové (1997, s. 27) je „*kooperativní uspořádání výuky založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora.*“ Skupinové uspořádání je dle autorky jedním ze znaků kooperativního učení.

**Znaky kooperativního vyučování definuje** (1997, s. 39, 40):

- Pozitivní vzájemná závislost žáků ve skupině. Žáci by si měli být vědomi toho, že úspěch je závislý na úspěchu ostatních členů skupiny. Nemohou uspět, pokud neuspějí i spolužáci.

- Interakce probíhá tváří v tvář. Žáci pracují v malých skupinách. Tváře spolužáků jim poskytují okamžitou zpětnou vazbu.
- Osobní odpovědnost každého žáka. Každý žák ze skupiny nese svůj díl zodpovědnosti za skupinovou práci. Smyslem je posílení jedince.
- Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností. Žáci si osvojují vědomosti postupně od těch nejjednodušších až po složité (znát se, věřit si, komunikovat spolu, akceptovat a podporovat se navzájem, řešit konflikty).
- Reflexe. Aby byla práce efektivní, je důležité zabývat se na závěr reflexí. Skupina hodnotí, zda byl postup účinný, kdo a jak přispěl.

**Znaky skupinové výuky dle Maňáka, Švece (2003, s. 138):**

- Žáci spolupracují při řešení zadaného úkolu nebo problému.
- Dělí si práci mezi sebou.
- Navzájem si sdělují názory a zkušenosti.
- Členové skupiny si vzájemně pomáhají (pro sociálnost).
- Každý žák je zodpovědný za výsledek společné práce.

Na otázku, co je podstatou skupinového vyučování, Mazáčová (2008, str. 21) odpovídá: „*Podstatnou skupinového vyučování je to, že učitel vytváří pedagogické situace, které umožňují **vzájemnou interakci** žáků. Sociální interakcí chápeme vztahy mezi žáky, kdy chování jednoho je podnětem chování druhého.*“

Při tvoření pracovních skupin vycházíme z toho, že skupiny tvoří 3 - 5 žáků, přičemž každý vyniká v něčem jiném. Žáci se učí ve skupinách spolupracovat, vzájemně si pomáhat a předávat si zkušenosti. Vzniklé skupiny následně řeší zadaný úkol. Výsledkem takovéto skupinové práce je nově vzniklý produkt, který skupina následně prezentuje ostatním. Každá skupina může zadaný úkol uchopit z jiného pohledu, proto často dochází k jinému zpracování, byť stejnému závěru. Konečný produkt můžeme ohodnotit závěrečnou reflexí, sebehodnocením, vzájemným hodnocením členů ze skupiny. Také můžeme hodnotit skupinu jako celek nebo přínos každého jednotlivce zvlášť. Důležité je, že takto vzniklé skupiny nejsou trvalého rázu. Ve chvíli, kdy se začne pracovat na jiném úkolu, žáci spolupracují s někým jiným a

dochází tedy k obměně. Z uvedeného textu vyvstává otázka, jaké by mělo být složení skupiny, aby byla co nejproduktivnější? Učí se lépe děti ve skupinách se stejnou, nebo rozdílnou úrovní schopností? Fisher (2011, str. 113) uvádí: „*Děti s vysokými schopnostmi obvykle pracují dobře v jakkoli schopné skupině, do které jsou zařazeny. Pracují-li spolu, mají dobré výsledky; ve skupinách se smíšenou nebo s nízkou úrovní schopností se často ujímají vedení - vysvětlují úkol a organizují řešení problému.*“

V rámci kooperativní výuky je dobré přidělit jednotlivým členům skupiny určité role se specifickými úkoly. Tím se zvyšuje vzájemná závislost členů skupiny, ale i pocit individuální zodpovědnosti. Příklady těchto rolí jsou:

- Zapisovatel
- Člen skupiny, který má za úkol povzbuzovat ostatní k činnosti
- Člen skupiny, který především pozoruje, jak je kooperativní činnost efektivní
- Člen skupiny, který sumarizuje činnost skupiny, podává základní závěry, odpovědi
- Člen skupiny, který kontroluje činnost skupiny, tj. ujišťuje se, zda skutečně všichni členové skupiny zvládli přidělený úkol, znají výsledek i způsoby, jak k němu dospět
- Člen skupiny, který je pověřen komunikací s jinými skupinami
- Člen skupiny, který je pověřen komunikací s učitelem atp.

(Kasíková, Valenta, str. 53, 54)

Učitel při takovéto výuce také zaujímá roli pozorovatele, kdy si všímá, jak fungují vztahy ve skupinách, jak si žáci svou práci rozvrhnou a zorganizují. Na základě tohoto pozorování učitel pomáhá, aby žáci svůj výkon ještě zlepšili.

### **3.1.1 Brainstorming**

Česky přeloženo „bouří mozků“, někdy se setkáme i s názvem burza nápadů. Jedná se o výukovou metodu, která je využívána k rozvoji tvořivosti a k řešení problému. Dochází k evokaci dosavadních zkušeností, všech informací, které o tématu žák již má.

Lze využívat u dětí každého věku. Žákům je předkládán problém a oni následně vytváří co nejvíce návrhů, které jsou s tímto problémem spojeny. Jedná se o krátký

časový úsek a často se setkáme s tím, že jeden návrh probudí návrhy další. Všechny tyto návrhy jsou zapisovány na tabuli a děti je mají stále na očích. Na závěr jsou vybrány ty návrhy, které jsou nejvhodnější pro řešení problému.

Hlavní smysl brainstormingu je dle Maňáka a Švece (2003, s. 164) **vyprodukovat co nejvíce nápadů a teprve potom se posuzuje jejich užitečnost.** Brainstorming můžeme provádět s celou třídou nebo pracovat ve skupinách.

Pravidla brainstormingu dle Maňáka a Švece (2003, s. 165):

1. je zakázáno kritizovat
2. podporujeme volnost a nevázanost ve vymýšlení nápadů, přijímáme i absurdní nápady, protože i ty mohou vést k řešení
3. cílem je vyprodukovat co nejvíce nápadů
4. zapisují se všechny nápady
5. vyprodukované a zapsané nápady nám slouží k inspiraci nových myšlenek

Brainstorming lze využít i při tvorbě mentálních map. Viz kapitola 3.1.2 Mentální mapování.

### 3.1.2 Mentální mapování

Strategii mentálního mapování můžeme využít ve všech oblastech výuky. Buzan (2007), který se věnuje problematice mentálních map, spatřuje klady této metody v rozvíjení schopnosti plánovat, dochází k rozvoji komunikace a tvořivosti, dochází k úspoře času, žáci lépe zvládají řešení problému, lepší je také jejich koncentrace a organizační schopnosti. Také říká, že díky mentálním mapám si více pamatujeme a rychleji se učíme.

Fisher (1997) nazývá mentálními mapami **všechny postupy, které znázorňují myšlení nějakým zobrazením.** Mazáčová (2008, str. 32) píše: „*Jedná se o graficko-písemnou dokumentaci myšlenkových pochodů, způsob, který navazuje na styl práce mozku, práci v asociacích, myšlenkových proudech, přeskakování z jedné myšlenky na druhou apod.*“ Mentální mapy nám umožňují znázornit vztahy myšlenek nebo pojmů. Na papír je zaznamenáváno vše, co s problémem souvisí, nemusí se tedy jednat pouze o slova a věty, ale mohou být zaznamenány i obrázky, barvy atd.

Mentální mapování umožňuje nelineární přemýšlení o tématu, grafické zachycení a znázornění zkušeností žáků, dále také nabízí možnost vracet se k původnímu poznání během práce a na jejím konci. Pokud děti vytváří mentální mapy, podílí se aktivně na výuce a přemýšlejí o souvislostech. Tak se rozšiřuje jejich škála nápadů.

Možnosti individualizace v rámci metod brainstormingu a mentálního mapování jsou zcela jednoznačné. Při brainstormingu dochází k individuálnímu vyjádření žáka k danému problému, a pokud jsou skutečně dodržena všechna pravidla pro brainstorming, nemusí mít obavy, že by došlo např. k posměchu. U mentálního mapování dochází k osobnímu vyjádření jedince. Žák si tak utváří grafické znázornění, ze kterého můžeme vypožorovat jeho myšlenkové pochody, na základě kterých lze rozpoznat, co žákovi jde nebo naopak co má nesprávně uchopeno.

### **3.2 Projektová výuka**

V současné době se poměrně často setkáváme se školními projekty. Jejich zařazení do výuky zažívá velký vzestup. Pro děti jsou projekty velice atraktivní formou učení se. Od nás učitelů se vyžaduje detailní propracování projektu, který má přesně daný cíl, ke kterému míří. Je potřeba značná kreativita, vytyčení problému a správné uchopení obsahu. Pokud na toto budeme při přípravě projektu pamatovat, je největší pravděpodobnost, že projekt je vhodnou cestou, jak uchopit zajímavý problém.

Maňák a Švec (2003, s. 168) vymezují projekt jako „*komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.*“

Kasíková (1997, s. 49) definuje projektovou výuku jako: „*specifický typ učebního úkolu, v kterém mají žáci možnost volby tématu a směru jeho zkoumání, a jehož výsledek je tudíž jen do určité míry předvídatelný. Je to úkol, který vyžaduje iniciativu, kreativitu a organizační dovednosti, stejně tak jako převzetí odpovědnosti za řešení problémů spojených s tématem.*“

Můžeme říci, že právě problém je východiskem projektu. Ten vychází z dětské zkušenosti, kde impulsem může být cokoli, co dítě zaujme nebo čemu chce porozumět.

Projektová výuka překonává hranice tradiční školy, kde jsou podávány roztříštěné poznatky, jsou podávány pouze izolované modely a uniká propojení

teoretického s praktickým. Skalková (2007, str. 89) píše: „*Projektové uspořádání učiva vychází z empiricky stanovených hlavních sfér společenského života (práce, sociální vztahy, životní prostředí, trávení volného času, výchova dětí aj.). Spojuje obsah vzdělávání s různými oblastmi praktických činností.*“ Projektová výuka nám dále nabízí mezioborové vazby a dochází k přirozené integraci učiva. Průcha, Walterová, Mareš (2001, s. 87) definují integrovanou výuku jako: „*projekty spojující poznatky z více předmětů s praktickými zkušenostmi a produktivními činnostmi.*“

Projektové vyučování je orientováno především na zkušenosti žáků. Žáci jsou vedeni k samostatné práci a pracují ve skupině, nebo i individuálně. Projekt lze pojmut v rámci třídy, ale i v rámci celé školy. Při plánování projektové výuky musí předem stanovený a jasný cíl. Cílem projektu je propojení obsahu učení s praktickým životem. Výsledný produkt projektu je výstup, výrobek nebo praktické vyřešení problému.

Maňák a Švec (2003, s. 169) popisují postup realizace projektu:

1. V první fázi si stanovíme cíle.
2. Ve fázi druhé si vytvoříme plán řešení. Žáci plán společně prodiskutují a rozdělí si úkoly.
3. V další fázi probíhá realizace plánu. Žáci vyhledávají informace, shání materiál, provádějí pozorování, měření, pořizují dokumentaci.
4. Poslední fází je vyhodnocení a zveřejnění výsledků projektu. Zhodnocení probíhá z pohledu učitele i z pohledu žáků, dle předem stanovených kritérií.

Mazáčová (2008, str. 36) uvádí 5 fází:

1. přípravná fáze - ujasnění úkolů, rozdělení rolí
2. hledání plánu řešení
3. vlastní aktivity vedoucí k řešení problému
4. zveřejnění výsledků a prezentace
5. vyhodnocení

Je důležité, aby projekty byly do vyučování zařazeny smysluplně a směřovaly k vytyčenému cíli. Při plánování projektu zvažujeme několik možností, jak jej zrealizovat. Projekt může být zadáván jednotlivci, nebo v rámci kooperace jedné skupiny, dále se

může jednat o projekt krátkodobý či dlouhodobý, v rámci celé školy nebo jedné třídy. Ideální projekt je detailně propracovaný a má přesah do reálného života. Hodnocení takovýchto projektů může být několika způsoby - sebehodnocení (žák hodnotí sám sebe), hodnocení učitelem a kombinací těchto dvou forem. K tomu, aby žáci věděli, co bude hodnoceno, slouží kritéria hodnocení. Je důležité, aby tato kritéria byla známa ještě před samotnou realizací projektu. Tato kritéria směřují k úspěšnému zvládnutí problému. Dále je potřeba, aby žáci měli dostupné veškeré materiály a různorodé zdroje, než se pustí do realizace. Materiály musí být adekvátně připravené k věku žáků a jejich schopnostem.

V projektu veškerá činnost směřuje k cíli, je zaměřena jen na ty aktivity, které jsou k dosažení cíle potřebné. Zatímco v tematické výuce dané téma infiltruje do vyučovacích předmětů, v projektu jsou hranice mezi předměty smazány. I zde se zpracování projektu účastní celá třída, a to především kooperací. Učitel vede proces rozdělování úkolů tak, aby žáci přidělili integrovanému žáku v rámci projektu adekvátní úkol. Například při projektu plánování školy v přírodě žáci rozhodnou, že jejich integrovaný spolužák bude mít na starosti grafickou stránku připravených a do příručky sestavených výletů.

Proč zařazovat projekty do výuky? Projektová výuka umožňuje žákům čerpat z různých zdrojů a pracovat s nimi, učí je, jak komunikovat a spolupracovat, vede k učení a rozvíjí samostatnost, vede žáky k zodpovědnosti za svou práci. Při projektové výuce žáci čerpají ze svých zkušeností a znalostí a ty následně pokládají znalosti nové.

*„Charakter práce žáků nad projekty napomáhá rozvoji všech klíčových kompetencí (vymezených v RVP), především pak kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence pracovní a komunikativní. Projektové vyučování vytváří takové didaktické situace, které jedinečným způsobem podněcují žáky k přirozenému rozvoji schopností, dovedností a zkušeností důležitých pro pracovní i osobní život žáků.“* (Mazáčová, 2008, str. 38).

### 3.3 Problémové vyučování

Během problémového vyučování dochází k zadávání úloh problémového charakteru. Problém je následně řešen žáky ve skupině nebo individuálně. Tyto problémy by se měly blížit reálným situacím a neměly by mít právě jedno řešení. Od žáků se vyžaduje hlubší zamyšlení, zkoumání různých možností i aplikaci naučených poznatků a postupů. Mazáčová (2008, str. 46) uvádí: „*Podstatou problémové výuky je předkládání úloh problémového charakteru, kdy učitel vytváří problémové situace, formuluje problémy, postupně vede žáky samostatné formulaci problémů a samozřejmě je to, že poskytuje žákům nezbytnou pomoc při jejich řešení.*“ Metoda řešení problému patří mezi tzv. heuristické metody. Řadíme ji do aktivizujících metod výuky. Skalková (2007, str. 157) říká, že: „*Pedagogický problém představuje obtíž teoretické nebo praktické povahy, při jejímž řešení žák aktivně používá vlastní poznávací činnost. Řídí se určitými potřebami, směřuje k překonání obtíže, a tak získává nové poznání a nové zkušenosti.*“ Můžeme říci, že problém je pro žáky úkol, který řeší v danou chvíli na základě doposud získaných vědomostí a zkušeností. Typické pro problémovou výuku je to, že žák v danou situaci nemá konkrétní řešení hned, ale je to něco, co potřebuje nejdříve nalézt, dohledat a zjistit. Jeho myšlení se stává intenzivnější, protože musí přijít na to, jak řešení získat. V rámci problémového vyučování lze individualizovat výuku rozdílným problémem, který je žákům podáván. Učitel má možnost připravit problém na základě žákových schopností tak, aby došlo k jeho vyřešení. Problém lze totiž uzpůsobit jednotlivým úrovním různou, mírou komplexnosti a abstrakce. Každý žák by měl mít možnost najít při řešení problému své uplatnění. Je zde i možnost nabídnout žákům výběr z několika problémových úloh, aby si mohli sami zvolit, co je nejvíce zajímavé a nejlépe sedí.

Během problémové výuky se upouští od transmisivního modelu výuky, kdy učitel stojí před žáky a předává jim fakta. Při řešení problému si žáci osvojují metody řešení problému, které doposud neznali. Bohužel i v dnešní době z vlastní zkušenosti mohu konstatovat, že stále jsou učitelé, kteří zcela neuznávají učení žáka vlastní činností. Argumentem mnohdy bývá, že taková to výuka je náročná na organizaci, je zbytečně zdlouhavá a zcela zbytečná. V dnešní moderní škole je na nás učitelích, abychom od tohoto stereotypu upustili a nabízeli výuku, která žáky rozvíjí, je flexibilní, tvořivá a vede žáky k rozvíjení osobnosti, která je schopná samostatně komunikovat a



nese za odpovědnost sama za sebe. Takovýto učitel se orientuje na osobnost žáka, rozvíjí jeho aktivity, myšlení, samostatnost a tvořivost. Ve výuce dochází k rozvíjení diskuzí, ověřování poznatků, netradiční řešení problémů apod. Cílem dnešní školy by mělo být naučit žáky schopnosti, která vede k řešení problému.

Problémové vyučování nabízí cestu, jak poznatky nepředávat v hotové podobě. To se může stát pro žáky jako velký motiv pro další učení. Žák tuto situaci může brát jako výzvu, kterou je potřeba splnit tak, že zadaný problém vyřeší. Pokud problém přesahuje do reálného života, žák si často ani neuvědomuje teoretický problém.

Mazáčová (2008, str. 48) uvádí 4 fáze problémové výuky z pozice žáka:

- především je třeba problém identifikovat a pochopit, žák si uvědomuje, které informace jsou dány, které nikoli a co hledá, provádí analýzu problémové situace
- dále žák vytváří hypotézy, dochází k sestavení plánu, který spojuje to, co je dáno, s tím, co je neznámé a co nás vede k řešení, žák hledá klíč k řešení problémové situace
- navržené kroky řešení je třeba přeměňovat, jedná se o ověřování hypotéz, vzniká návrh řešení, který je přijat či odmítnut, žák posuzuje, zlepšuje
- někdy je nutný návrat k dřívějším fázím, jestliže se nedostaví očekávaný výsledek, jedná se o fázi systematizace metod, které je možné použít i v budoucnu

Problémové učení je důležitou součástí dnešního vzdělávání. Toto učení je možné aplikovat na každém stupni i úrovni vzdělávání, v rámci každého předmětu. Je důležité, aby každý žák během řešení problému našel svou roli uplatnění. Do budoucnosti to pro žáky znamená, že budou schopni řešit problémové situace, které budou muset řešit po celý svůj život. Opět se zde ukazuje podstata propojení do reálného života.

### 3.4 Otevřené vyučování

Otevřené vyučování reaguje na podmínky současného měnícího se světa. Oproti klasickému vyučování nabízí žákům prostor se svobodou, vede je k samostatnosti a odpovědnosti. Mazáčová (2008, str. 55) uvádí: „*Otevřené vyučování se snaží o rozvoj celistvé osobnosti žáků, o překonávání jednostranně receptivní výuky. Snaží se o cesty aktivního, samostatného získávání zkušeností a o tvořivé učení, které připravuje žáky ke schopnosti řešit komplexní životní a pracovní úkoly.*“ Východiska otevřené výuky vycházejí z vývojové psychologie a psychologie učení. Mazáčová (2008) dále říká, že učení je chápáno jako aktivní konstruktivistický proces, který je řízen těmi, kteří se učí a za aktivní pomoci a podpory učitele. Jmenujme některé principy, ze kterých otevřené vyučování vychází: respektování individuality jedince a jeho potřeb, humanizace výuky, přechod od tradičního transmisivního vyučování k vyučování konstruktivistickému apod.

#### **Znaky, které utvářejí obraz o otevřené výuce:**

1. **Nové uspořádání místnosti, změna prostředí:** Otevřené vyučování vyžaduje změnu v uspořádání třídy. Oproti tradičnímu vyučování, kde jsou lavice obvykle uspořádány v řadách, při otevřeném vyučování se setkáváme s rozmístěním lavic např. do tvaru písmene „U“ nebo do tzv. center, kdy jsou čelem k sobě postavené dvě lavice, aby spolu žáci mohli komunikovat a spolupracovat. Takovéto uspořádání nabízí velice příjemnou a klidnou atmosféru, kde žáci mají prostor reagovat na vzájemné podněty. Netypické uspořádání přináší rozvoj sociálních kompetencí, nabízí vzájemnou pomoc a podporuje vzájemnou důvěru.
2. **Práce v kruhu:** Při takto organizované formě výuky se posadí žáci spolu s učitelem do kruhu, aby na sebe všichni viděli a docházelo tak ke vzájemné komunikaci. Atmosféra je velmi klidná, platí, že si jsou všichni rovni. V takovémto uspořádání mají žáci možnost vyprávět o svých zážitcích, prezentovat své výsledky, otevírá se prostor pro diskuzi, ve které budou kladeny otázky. Aby tato forma práce fungovala, je nutno si stanovit pravidla, viz bod č. 3.
3. **Stanovení pravidel:** Pravidla musí být při každé činnosti a především musí být dodržována. Důležité je, aby tato pravidla stanovily samy děti a učitel je pouze

korigoval při jejich upřesnění. Osvědčený způsob je, pokud jsou pravidla viditelně umístěna např. na nástěnce ve třídě a děti je tak mají stále na očích.

4. **Plánování a rozvrh činností:** Zde dochází k situaci, kdy není vyučovací jednotka členěna na známých 45 minut, ale přizpůsobuje se potřebám žáků. Další změna je z klasického rozvrhu na rozvrh činností. Při této organizaci dochází lépe k realizaci úkolů z rámcového vzdělávacího programu. Na samotném plánování se může podílet i sám žák, který si tvoří individuální plán sám pro sebe. Do rozvrhu je zařazena tzv. „volná práce“, což je doba, ve které si žáci sami organizují svou práci. Učitel zde má prostor pro individuální přístup k jednotlivým žákům.

5. **Týdenní plán:** Týdenní plán připravuje vyučující. Pro žáka to je jasně daná informace, která utváří jakýsi řád. V týdenním plánu žák nalezne úkoly povinné, které musí vypracovat a úkoly volitelné.

6. **Projekty:** Projekty jsou v otevřeném vyučování zcela samozřejmé. Tato problematika je blíže popsána v kapitole 3.2 Projektová výuka.

7. **Hodnocení:** V rámci otevřeného vyučování se ustupuje od klasického známkování ze zkoušení, z písemných prací apod., cílem tedy není získat co nejvíce dobrých známek. Proto se často setkáváme se slovním hodnocením, které širě dokáže popsat žákovo počínání. Ve slovním hodnocení jsou uvedeny žákovy klady a přednosti, ale i to, na čem je potřeba ještě dále pracovat. Velký důraz je také kladen na žákovo sebehodnocení.

8. **Pracovní materiály:** Důležité je, aby učitel měl připravené vhodné materiály, které jsou adekvátní k věku žáků. Může se jednat např. o pracovní listy, které si učitel vytváří sám, nebo čerpá z různých zdrojů. Pracovní listy mohou následně posloužit jako kartotéka, kterou lze trvale využívat. Tyto listy jsou zakládány do portfolia, kde žáci vidí svůj posun a růst.

9. **Spolupráce s rodiči:** Způsobů spolupráce s rodiči je několik. Mohou se sami podílet na vyučování např. jako pomocná síla při projektech. Důležité je, aby rodiče předem znali zásady a průběh vyučování a následně dodržovali podmínky, za kterých se mohou vyučování zúčastnit.

### 3.5 Kritické myšlení

Odborná literatura nám nabízí mnoho definic kritického myšlení, které se v některých bodech liší, ale všechny mají společné to, že kritické myšlení chápou jako nástroj, který má vést žáky k porozumění učiva, k odhalování vztahů mezi osvojenými jevy a fakty, k vytváření názoru na konkrétní problematiku a celkově k hloubkovému učivu.

Gavora (1995) říká, že kritické myšlení je nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k porozumění učiva, k hledání a nalézání souvislostí mezi jevy, které zkoumáme a k vyvozování vlastních závěrů. Kritické myšlení nás vede k tomu, abychom nepodléhali prvnímu dojmu a prezentovali názor vlastní, ne názor druhých. Vlastní názor vychází ze získaných vědomostí a zkušeností. Kritické myšlení pomáhá žákům přejít od povrchního stylu učení k hloubkovému, pomáhá porozumět učivu, hledat a nalézat souvislosti a vyvozovat závěry.

Steelová (in Maňák, 2003, s. 159) uvádí: *„Kriticky myslet znamená vzít si myšlenku, pochopit její obsah, prozkoumat ji, posoudit, porovnat s jinými názory a s tím, co o dané problematice již vím a na základě toho zaujmout vlastní stanovisko. Kritické myšlení pomáhá žákům porozumět učivu a odhalovat vztahy mezi jednotlivými jevy a fakty. Díky kritickému myšlení se žáci učí vytvářet vlastní názor na danou problematiku.“*

Hlavní myšlenka kritického myšlení vychází z učení konstruktivistické psychologie a pedagogiky. Žák nepřebírá hotové poznatky jako fakta, ale konstruuje na základě doposud získaných znalostí a zkušeností. Kritické myšlení podporuje dle Maňáka (2003, s. 162) u žáků sebedůvěru, aktivní participaci, sdílení a naslouchání.

Vyučovací hodiny, které uplatňují metody kritického myšlení, respektují **přirozené pochody**. Kritické myšlení umožňuje do hloubky promýšlet informace, brát v úvahu jejich zdroje, nazírat je z různých úhlů pohledu, argumentovat, komunikovat, formulovat a obhájit svůj názor. Sdílet názory a nápady k řešenému problému v takové atmosféře, kdy každý žák může diskutovat bez obav, protože názory jednotlivých účastníků jsou rovnocenné.

Typické pro kritické myšlení je třífázový model E-U-R. Model E-U-R prostupuje programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Jedná se o velice efektivní program, který sleduje potřeby učících se žáků. Pokud učitelé aplikují

třífázový model učení do hodin, mohou sledovat osu, na které probíhá myšlení žáků, mohou sledovat jejich interní strategie a získávají tak přehled o individuálním vývoji a rozvoji poznávacích procesů každého žáka. Na základě tohoto poznání mají učitelé možnost se více zaměřit na individuální podporu. Díky fázi evokace a variování úkolů mají žáci možnost uchopit učivo tak, jak jim obecně, nebo v daný okamžik vyhovuje. Kargerová (2013, s. 41) píše: „*Žáci potýkající se s problémy při čtení (např. žáci s některou z forem SPU, žáci kteří nepatří v dané době ještě mezi zdatné čtenáře atd.) mají pak ve významovém kontextu oporu pro vlastní čtení a snadněji tak nejen dekódují text, ale také hlouběji porozumí smyslu textu. Významový kontext (diskuze před čtením k tématu, navození problémové situace atd.) se stávají pro tyto žáky významnou oporou.*“ Důraz na práci ve skupinách umožňuje každému žákovi (v rámci skupiny) přispívat vlastním potenciálem a dovednostmi - každý najde své uplatnění. Ostatní žáci ve skupině jsou pro jedince oporou, protože mohou sloužit jako podpora pro žáky slabší a společně tak překonávají překážky v učení. Uvedený způsob společné práce působí také motivačně – děti nezažívají pocit neúspěchu, každý žák je zapojen v rámci skupiny, plní tedy svoji roli.

Zormanová (2012, s. 115 – 117) se věnuje podrobnějšímu popisu:

**1. fáze - evokace:** V této fázi si žák vybavuje, co již o tématu ví. Z těchto podvědomých znalostí sestavuje vlastní strukturu probíraného tématu, na kterou následně naváže novými poznatky. V této fázi se ukazují případné nejasnosti a uvádí se na pravou míru. Také dochází k zaktivování žáka, od kterého se následně očekává samostatné přemýšlení a vyjádření vlastních myšlenek. Cílem této fáze by měla být motivace a vzbuzení vnitřního zájmu pro řešení dalších problémů.

**2. fáze - uvědomění si významu:** Jedná se o fázi učení, fázi expozice a fixace. Žák se seznamuje s novými informacemi prostřednictvím čteného textu, poslechu, zhlédnutím filmu nebo svou vlastní činností. Cílem této fáze by mělo být udržení žáka ve fázi evokace a propojení nových informací s informacemi již získanými.

**3. fáze – reflexe:** Jedná se o fázi reflexe, během níž si žáci třídí, systematizují a upevňují nové vědomosti. Cílem reflexe je naučit žáky vyjadřovat myšlenky a nové informace vlastními slovy. To napomáhá dle Novotného (in Zormanová, 2012, s. 117) k trvalému zapamatování učiva.

Přednosti třífázového učení dle A. Petrasové (in Zormanová, 2012, s. 115):

- zapamatování učiva na delší dobu
- žáci jsou ve vyučování aktivnější a projevují vyšší míru tvořivosti
- lepší motivace
- rozvoj komunikačních schopností
- podpora týmové práce a kooperace
- osvojování dovednosti pracovat s informacemi a vyhledávat důležitá fakta

V rámci kritického myšlení a modelu E-U-R lze využít několik výukových metod. Zmíňme například: metoda INSERT, pětílístek, předvídání, a jeho třífázového modelu lze využít řadu výukových metod. Mezi nejznámější patří např. metoda INSERT, pětílístek, předvídání, zpřeházené věty, volné psaní, metoda V-CH-D (vím – chci se dozvědět – dozvěděl jsem se), kostka. Blíže tyto metody popisuje ZORMANOVÁ (2012) a Tomková (2007).

### 3.5.1 Metoda I.N.S.E.R.T.

Insert znamená:

I (interactive) interaktivní

N (noting) poznámkový

S (system for) systém pro

E (effective) efektivní

R (reading and) čtení a

T (thinking) myšlení

Při metodě I.N.S.E.R.T. pracují žáci individuálně s textem. Jejich úkolem je text pozorně přečíst a v průběhu čtení označit informace znaménky:

- ✓ - fajfkou značíme již známé informace
  - +
  - 
  - ?
- znaménkem plus nové informace
- znaménko mínus u myšlenky, se kterou nesouhlasíme
- otazníkem informace, o kterých se chceme dozvědět více

S touto metodou je také možné pracovat pomocí tabulky:

✓	+	-	?

Po důkladném přečtení textu je nutné k tabulce rozvést diskuzi a získat od žáků informace, co mají u jednotlivých značek vyplněného. Kritické myšlení je rozvíjeno tím, že nutí žáky porovnávat to, co už věděli s novými informacemi a nutí je se rozhodovat, čemu věří a čemu ne.

### **3.5.2 Pětilístek**

Metodu pětilístku můžeme použít v různých fázích výuky. Nejčastěji je využíván ve fázích evokace a reflexe. Při evokaci slouží jako motivace, při reflexi si žáci utřídí své poznatky, skloubí dohromady staré a nové informace a upevní si je. Učiteli může pětilístek posloužit jako nástroj pro zjištění znalostí a zhodnocení daného tématu.

Pětilístek je vlastně pětiřádková „básnička.“ zde je uveden postup pro jeho tvorbu:

1. řádek - jednoslovné podstatné jméno, které označuje probírané téma
2. řádek - tvořen dvěma přídavnými jmény, dvouslovný popis námětu
3. řádek - tvoří 3 slovesa, která slouží pro vyjádření dějové složky námětu
4. řádek - věta o 4 slovech, které shrnují poznatky o daném tématu
5. řádek - tvořen 1 slovem, nejčastěji podstatným jménem, které rekapituluje podstatu tématu

#### ➤ **Zpřeházené věty**

Výuková metoda je vhodná pro fázi evokace před čtením textu. Jedná se o aktivitu pro celou skupinu, kdy je připraveno 5 - lístečků a na každém z nich je napsaná jedna situace, která se vztahuje k textu. Úkolem žáků je tyto věty seřadit do správného pořadí tak, jak by mohly být v textu za sebou. Po tomto seřazení následuje čtení textu, kde si děti ověří, jaké bylo jejich předvídání.

#### ➤ **Předvídání**

Metody předvídání využívají asociace a představy o daném tématu. Pro děti je předvídání velice atraktivní činnost. Využívá se ve spojení s prací s literárním textem.

- **Čtení s předvídáním**

Čtení s předvídáním může být zařazeno již před čtením. Děti se pokouší o vyvození děje příběhu ze samotného názvu. Následující text je rozdělen na několik částí. Po přečtení každé části se žáci pokouší vyvodit děj, který bude následovat. Své domněnky žáci zdůvodňují na základě již přečtených informací. Na závěr se dozví, na kolik měli pravdu. Tato metoda klade důraz na žáka, aby přemýšlel nad textem a uvědomoval si informace, které se již dozvěděl.

- **Klíčová slova**

V metodě klíčová slova učitel na tabuli čtyři nebo pět klíčových slov, která vyjadřují podstatu dané látky nebo textu. Žáci následně (ve dvojicích nebo samostatně) během pěti minut na základě klíčových slov vymýšlí obsah textu. Své nápady následně prezentují před třídou.

V této metodě je možné žáky seznámit s některými důležitými údaji z příběhu, aby se zabránilo odchylkám od tématu. Práci s klíčovými slovy je možné použít i na konci hodiny, aby se probralo a shrnulo probírané učivo, případně text. Při zavádění této metody je vhodné žákům ukázat příklad na nějaké jednodušší látce, či snazším textu.

- **Řízené čtení**

Čtení textu je řízeno učitelovými pokyny, jež vedou k tomu, aby žáci o textu přemýšleli. Text je žákům předkládán rozdělený na části a žáci nad jednotlivými částmi přemýšlí. Před přečtením každé části učitel pokládá žákům otázku, která má být motivující do následujícího čtení. Po přečtení textu vede učitel se žáky debatu, ve které vyjadřují své pocity a zážitky z textu.

- **Volné psaní**

V úvodu této metody zadáme žákům téma. Následně mají žáci 5 minut na psaní, ve kterém píšou vše, co je napadne. Důležité je, aby žáci skutečně psali celou dobu, můžeme se tedy setkat i s pocity, kdy je nic nenapadá, kdy přemýšlí apod. K tomu, co již napsali, se nijak nevrací. Nutné je žáky upozornit, že není nijak hodnocen pravopis. Po uplynutí 5 minut jsou žáci vyzváni k přečtení napsaného textu.

- **Vím – chci se dozvědět – dozvěděl jsem se**

Metoda vhodná pro uvádění do nové látky. Metoda pracuje s tabulkou, která je rozdělena do třech sloupců, které jsou označeny Vím - Chci se dozvědět - Dozvěděl jsem se.



Vím	Chci se dozvědět	Dozvěděl jsem se

Ve fázi evokace je oznámeno dětem téma a ty následně píší do prvního sloupce, co o tématu už znají. Do druhého sloupce zapisují, co ještě chtějí vědět. Tento sloupec je tvořen pomocí otázek. Následně děti vyhledávají informace a pročítají texty. Poslední sloupec je jakousi reflexí. V posledním sloupci jsou tedy odpovědi na otázky ze sloupce - Chci se dozvědět.

#### 4 Individuální vzdělávací plán a jeho tvorba

Tato kapitola bude věnována významu individuálního vzdělávacího plánu a podmínkám, za kterých je individuální vzdělávací plán tvořen. **Individuální plán můžeme nazvat jedním z prostředků individualizace.** Dříve se pro individuální vzdělávací plán používal, a někdy stále používá, název individuální vzdělávací program. Školský zákon <sup>1</sup> mluví o individuálním vzdělávacím plánu, proto se budu držet tohoto názvu. Jeho používání je vymezeno vyhláškou 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a jeho novele č. 147/2011 Sb., v paragrafu č. 6. Tento dokument umožňuje individuální vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou podle školského zákona<sup>2</sup> označovány děti se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu školy, ve které se žák vzdělává a z doporučení poradenského zařízení. Zelinková (2009. str. 220) píše, že individuální vzdělávací plán je: „*pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka.*“

Kaprálek a Bělecký definují individuální vzdělávací plán jako: „*typ dokumentu sloužícího k plánování obsahu zkušenosti, kterou konkrétní žák získá ve škole a*

<sup>1</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 18

<sup>2</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 16

*v činnostech ke škole se vztahujícím, tedy o dokument sloužící plánování kurikula jednotlivého žáka podle jeho specifických potřeb.*“ (Kaprálek, Bělecký, 2011, str. 18).

Individuální vzdělávací plán se tvoří před nástupem do školní docházky nebo nejpozději měsíc po nástupu, případně po zjištění vzdělávacích potřeb žáka. Za zpracování tohoto plánu odpovídá ředitel, který svým podpisem stvrzuje souhlas s individuálním vzdělávacím plánem. Ředitel většinou pověří vypracováním plánu třídního učitele, případně tým složený z třídního učitele, výchovného poradce a asistenta pedagoga. Plán je vypracováván ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka. Po vypracování plánu musí být rodič seznámen o způsobu, jakým bude žák dále vzděláván.

Práce pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podle individuálního vzdělávacího plánu je velice přínosná. Zelinková (2009) popisuje 4 základní přínosy:

1. žák může pracovat vlastním tempem, bez porovnání s vrstevníky
2. učitel má možnost bez obav pracovat se žákem na úrovni, kterou dosahuje
3. rodiče na sebe přebírají část odpovědnosti za přípravu dítěte
4. dítě se samo musí aktivně zapojit a být zodpovědné za svou práci

Zelinková (2011, str. 173) píše: „*Individuální vzdělávací plán musí sledovat dvě základní roviny. První rovinou je obsah vzdělávání, určení metod a postupů. Ve druhé rovině sledujeme specifické obtíže, snažíme se omezit příznaky, eliminovat problémy a vyzdvihnout pozitivní oblasti dítěte.*“ Při vzdělávání žáků s IVP je potřeba, abychom využívali podpůrná opatření, můžeme sem zařadit například: speciální metody, formy a postupy, speciální učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, služby asistenta pedagoga atd.

#### **4.1 Tvorba individuálního vzdělávacího plánu**

Je nezbytné, aby se na tvorbě IVP podíleli všichni učitelé, kteří žáka vyučují, jeho rodiče nebo zákonní rodiče a v závěru i žák sám.

Zelinková (2009) uvádí principy, ze kterých vychází tvorba individuálního vzdělávacího plánu:

- z diagnózy odborného pracoviště, či více pracovišť a pedagogické diagnózy ve škole
- aktuálního stavu dítěte, podle jeho individuálních schopností a možností
- reálného stavu, musí obsahovat dosažitelné cíle, vycházet z reálné situace ve třídě a personálního zabezpečení
- ze spolupráce všech zainteresovaných stran od učitele, odborníků, rodičů a samotného dítěte
- respektování individuálních potřeb dítěte

Hlavní princip je především zvládnutí učiva jiným způsobem. Náprava je zaměřena na korekturu obtíží, další péči o dítě, na pomůcky a dovednosti žáka.

Dle Vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb.<sup>3</sup> a Kaprálka a Běleckého (2011) jsou stanoveny náležitosti, které musí každý IVP obsahovat:

- a) osobní údaje žáka - jméno a příjmení, třída, škola, datum narození
- b) závěry z pedagogicko-psychologické diagnostiky, závěry z pedagogické diagnostiky, může obsahovat vyšetření i od lékaře
- c) obsah, rozsah, průběh a způsob individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žáka
- d) údaje o cíli vzdělávání, časové a obsahové rozvržení učiva
- e) způsob hodnocení a klasifikaci
- f) způsob reedukace žáka - zejména u žáků s SPU se uvádí způsob nápravy poruch učení
- g) seznam kompenzačních pomůcek - pomůcky jsou důležité pro kompenzaci znevýhodněného dítěte, mohou to být různé rehabilitační a učební pomůcky, didaktické materiály, počítačové programy, audiovizuální technika
- h) uvedení dalšího pedagogického pracovníka - zde se uvádí potřeba další osoby podílející se na práci se žákem, jedná se zejména o asistenta pedagoga nebo osobního asistenta žáka, dále zde může být uveden speciální pedagog, který zajišťuje reedukaci žáka, případně i školní psycholog
- i) snížení počtu žáků ve třídě (dle novely vyhlášky tuto náležitost již IVP nemusí

---

<sup>3</sup> Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

obsahovat)

j) jmenovitě uveden pracovník pedagogicko-psychologické poradny

k) potřeba navýšení finančních prostředků

l) podíl zákonného zástupce a žáka na realizaci IVP

m) další důležité informace - zejména doporučení rodičům, například doporučení k dalšímu vyšetření dítěte nebo zde bývá uvedeno, kdy a jak často se rodič setkává s vyučujícím kvůli vyhodnocování IVP

n) datum podpisu IVP a časová platnost IVP

o) podpisy vyučujících podílejících se na tvorbě IVP, podpis zákonných zástupců žáka

p) aktualizace individuálního vzdělávacího plánu - v průběhu školního roku se může IVP doplňovat o nové poznatky, které vedou ke zlepšení procesu vzdělávání dítěte

q) evaluace individuálního vzdělávacího plánu - dle Kaprálka a Běleckého by se měl individuální vzdělávací plán hodnotit z hlediska kvality dokumentu

Individuální vzdělávací plán umožňuje žákovi pracovat dle jeho schopností a ve vlastním tempu. Pro žáka by měl být plán motivační a dávat mu pocit zájmu ze strany učitele. Žák není pasivním příjemcem informací, ale zodpovídá svými výsledky za proces reedukace. Učitel musí jednat se žákem v souladu s IVP, bez obavy, že nebudou splněny učební osnovy. Rodiče vstupující do přípravy žákova IVP jsou aktivní a spoluodpovědní za žakovu přípravu.

## 5 Hodnocení v rámci individualizace a diferenciac

Hodnocení je nedílnou součástí procesu vyučování a mělo by být co nejpestřejší, můžeme sem zařadit například hodnocení slovní, portfolio, sebehodnocení a známkování číselnou stupnicí. Je potřeba, aby každý učitel respektoval **individuální zvláštnosti žáků a jejich předpoklady k učení**. Skalková (2007, str. 176) píše: „*Pojem hodnocení chápeme jako zaujímaní a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování.*“ V praxi musí učitel neustále pozorovat činnost žáků, analyzovat procesy učení a reagovat na vzniklé situace. Skalková (2007, str. 177) uvádí: „*Hodnocení žáků vnitřně souvisí především se základním sociálním vztahem v procesu vyučování, tj. se vztahem mezi učitelem a žákem*

*a mezi žáky navzájem.*“ Pokud je **hodnocení pozitivní**, vyvolává kladné citové reakce, které žáka vedou k intenzivnější činnosti, která vyvolává pocit sebedůvěry. Tento podnět je velice důležitý u žáků, kteří nemají velké sebevědomí, jsou zakřiknutí nebo jim byla diagnostikována specifická porucha učení. Naopak **negativní hodnocení** může vyvolávat vedlejší projevy např. vzdor, uzavření se do sebe apod., také může působit na žáka až frustračně. Slavík (in Dvořáková, 2011, str. 249) říká, že vyučování, které je zaměřeno více na osvojování vědomostí, se svým hodnocením zaměřuje na momentální výkon žáka, na stav jeho vědomostí. Oproti tomu vyučování, které je zaměřeno na celkový rozvoj žákovi osobnosti, hodnotí především procesuální stránku, činnost žáka a jeho úsilí.

## **5.1 Kritéria hodnocení v procesu individualizace a diferenciaci**

Jak hodnotit práci žáků, když každý žák pracuje zcela odlišně, vlastním tempem, vlastním způsobem a některý splní základní úkol, jiný naopak zvládne úkoly navíc? Každý, kdo pracoval dle svých možností, má nárok na kladné hodnocení, z pohledu známkování na „jedničku“. Ovšem praxe je taková, že takovýto verdikt není zcela jednoduchý, proto jako učitelé musíme **hned na začátku stanovit kritéria hodnocení**. Jedná se o pravidla, na základě kterých budou hodnoceny výsledky vyučování a chování žáků. Tato pravidla musí být jasně formulována, aby jim žák rozuměl, přijímal a věděl, za co je hodnocen. Kritéria hodnocení nabízí možnost **diferenciace obtížnosti** ve vyučování a také postihnout co nejvíce oblastí. Dvořáková (2011, str. 257) k tomu dodává: *„Pestrost oblastí a s tím spojených činností žáka zvyšuje pravděpodobnost nalezení kompenzačních oblastí, které žáka uspokojují a jsou zdrojem pocitu reálné osobní hodnoty.“*

### **5.1.1 Tvorba kritérií hodnocení**

Pro tvorbu kritérií hodnocení jsou důležité **krátkodobé a dlouhodobé cíle**. **Cíle krátkodobé** jsou cíle jednotlivé vyučovací jednotky a je dobré je vyjádřit konkrétními činnostmi žáků. Pro jejich formulaci se využívají slovesa, která popisují, co bude žák na konci hodiny umět a podmínky jeho činnosti, zda úkol zvládne samostatně, s pomůckami apod. Např. „Žák vytvoří vlastní matici pro tisk z koláže a tu otiskne.“ Za dlouhodobé cíle můžeme považovat celkový rozvoj žáka, jeho myšlení a zapojení do

společenských a sociálních vztahů a souvislostí. **Dlouhodobé cíle** vyjadřují smysl vyučovacího předmětu - určují klíčové pojmy, vědomosti žáků, dovednosti a postoje. **Právě tyto cíle z pozice kritérií hodnocení jsou předmětem celkového hodnocení žáka.**

## 5.2 Hodnocení žáka s individuálním vzdělávacím plánem

V individuálním vzdělávacím plánu je přesně stanoveno, na základě čeho a jak je žák hodnocen. Plán udává vzdělávací cíle, cestu k jejich naplnění a zmiňuje kompetence, které žák musí splnit v určitém období v konkrétním předmětu.

Hodnocení je zaměřeno výhradně na pokrok žáka a škola specifikuje hodnocení na základě školního vzdělávacího programu. Žákovi spolužáci by měli být o tomto způsobu hodnocení informováni, aby nedocházelo k porovnávání hodnocení s žáky ostatními. Hodnocení může probíhat slovní i číselnou formou. Kaprálek a Bělecký uvádějí, že: „*Slovní hodnocení má předpoklady být výstižnější, informačně bohatší (pokud ovšem učitel nesklouzne do používání stále stejných frází).*“ (Kaprálek, Bělecký, 2011, str. 60). K hodnocení známkou uvádí: „*Číselná klasifikace nemusí být vždy objektivní, rozhoduje zde osobnost učitele, jeho požadavky a kritéria.*“ (Kaprálek, Bělecký, 2011). Cílem hodnocení je, aby žáci se specifickou poruchou učení mohli zažít pocit úspěchu. Žákům s IVP bychom měli umožnit, aby si známku zlepšili, např. vypracováním referátu, projektu apod., které mohou vypracovat v domácím prostředí, kde mají vhodné domácí podmínky a nezažívají pocit napětí a stresu.

V současné době je téma hodnocení velice diskutované. Bohužel i přes veškeré inovace v českém školství se často setkáváme s tím, že žák je hodnocen známkou v rozmezí 1 až 5. Co ale každá známka obsahuje je pro nás velká neznámá. Žák často neví, za co je hodnocen a co musí udělat pro to, aby splnil požadavky, za které bude odměněn jedničkou. Je to pouze číslo, které z pohledu na žákovu osobnost nemá žádnou vypovídající hodnotu o tom, co žákovi jde a nejde, jak se připravuje do školy, či jaký pokrok udělal. Je na nás učitelích, abychom vhodně volili hodnocení, stanovili kritéria, která budou žákům známa, protože vhodně zvolené hodnocení má motivační účinky a probouzí v žákovi chuť do dalšího vzdělávání. Je potřeba, abychom se na prvním stupni zaměřili na hodnocení pozitivní, protože to je to, co žáka posouvá dál.

## **II. Praktická část**

### **6 Předmět a charakteristika výzkumu**

V teoretické části jsem vymezila pojmy individualizace a diferenciaci a popsala jejich určitá východiska, která berou v potaz individuální potřeby každého žáka. V následujících kapitolách jsem se věnovala jednotlivým faktorům, které ovlivňují žákovu osobnost a na základě kterých bychom měli přistupovat k individualizaci a diferenciaci ve výuce. Dále jsem se zabývala výukovými strategiemi, které podporují kompetence k učení. K tomu, abychom ve výuce rozvíjeli kompetence k učení, je důležité nabízet žákům dostatečné množství podnětů a situací, které toto podporují. Žák vstupuje do vzdělávacího procesu bez očekávání nějakého stavu, ovšem tato očekávání se mohou časem proměnit. Pokud očekávání z části naplníme, žák je motivován ke stanovení dalších cílů. Úkolem každého pedagoga by mělo být zajistit školní úspěšnost žáka v rámci jeho možností.

Rámcový vzdělávací program dává svým pojetím prostor pro diferencovanou výuku, bohužel se ale často setkáváme s učiteli, kteří své zaběhnuté postupy a způsob práce nemění, neexperimentují s novými formami a metodami výuky a jejich práce je často vzdálená individuálnímu přístupu. Proto ve své práci přináším možnosti, jak uzpůsobit výuku pro vybrané žáky tak, aby jejich rozvoj proběhl v co nejvyšší míře.

Rámec výzkumu tvoří akční výzkum, který byl prováděn ve čtvrtém ročníku, ve kterém působím jako třídní učitelka. Akční učitelský výzkum se skládá z pozorování a analýzy výsledků dvou záměrně vybraných žáků. Pro svůj výzkum jsem zvolila 2 chlapce se specifickou poruchou učení, kteří jsou zařazeni ve třídě běžného typu na 1. stupni základní školy. Můj výběr byl záměrný za účelem zjišťování možností a mezí v individualizaci a diferenciaci žáků. Chlapci jsou ve výzkumu uvedeni jako Chlapec A a Chlapec B. Tento akční výzkum bude interpretován jako případová studie.

## **7 Akční výzkum**

Praktická část se věnuje popisu realizovaného akčního výzkumu. V akčním výzkumu jsou základními elementy akce, reflexe a revize. Podstatou akčního výzkumu není metoda, ale aktivita, činnost. Cyklus akčního výzkumu je doprovázen sérií otázek v jeho průběhu: Co dělám? Co to znamená? Jak to dělám? Jak to mohu dělat jinak? Co žáci skutečně dělají? Co se učí? Jak je to důležité?

Cílem akčního výzkumu je rozvoj, zlepšování profesionality učitelů a zkvalitnění praxe. Tento výzkum je orientován na studenty se zaměřením na jejich učení a vzdělávání. Akční výzkum posiluje sebehodnocení učitele, zvyšuje jeho sebezpojetí a odpovědnost a rozšiřuje jeho pohled na vzdělávání a společnost. Dále je výzkum vnímán jako reflektivní, systematický, kontrolovaný a kritický projekt, jehož cílem je prozkoumat jednotlivé aspekty reality související s řešeným problémem. Jde především o vytvoření si uceleného a detailního obrazu situace.

Akční výzkum byl prováděn na základní škole v Jesenici, ve třídě čtvrtého ročníku. Nejdříve uvedu obecnou charakteristiku školy a následně bude popsána případová studie čtvrtého ročníku z hlediska jejího heterogenního složení. Dále bude uvedena prezentace a interpretace výzkumu, který se bude skládat ze strukturovaného pozorování a z dotazníků. Proces individualizace a diferenciací bude sledován a popsán konkrétně v předmětech český jazyk a matematika z toho důvodu, že vybraným žákům činí největší obtíže.

Úkolem akčního výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem individualizovat a diferencovat výuku pro vybrané žáky, aby se jejich potenciál rozvíjel v co nejvyšší míře. Cílem praktické části je zjištění možností a mezí individualizace a diferenciací výuky ve vlastní práci s dvěma žáky ve čtvrtém ročníku. Soustředila jsem se na využívání strategií vedoucích k individualizaci výuky a popsání případů úspěšného využití prvků diferencované výuky v praxi.

### **7.1 Metody výzkumu**

V rámci diplomové práce jsem se rozhodla pro akční výzkum s využitím kazuistik. Je to metoda více časově náročná, ale vzhledem ke zvolenému tématu problematiky individualizace a diferenciací, se jeví jako nejvhodnější. Na základě



případových studií se budu snažit poskytnout reálný obraz z jejich života. Realizace výzkumného šetření proběhla v průběhu školního roku 2012/2013 a 2013/2014. K dispozici jsem měla dokumentaci o dětech, konkrétní materiály z jejich činností (např. písemné práce), záznamy výsledku pozorování, dokumentace z pedagogicko-psychologických poraden, zprávy z psychologických vyšetření, informace od školního psychologa a od rodičů. Pro celkové dokreslení problémů obou chlapců jsem vytvořila 7 otázek (příloha č. 1), na které jsem jako třídní učitelka stručně odpovídala. Při tvorbě těchto otázek jsem čerpala inspiraci z dotazníku pedagogicko - psychologické poradny pro Středočeský kraj. Dále jsem žákům zadala Strom duchů (příloha č. 2). Jedná se o projektivní techniku, která zobrazuje vztahy ve třídě, hierarchii, skupiny, sebepojetí žáka (ideální já, reálné já). Přínos metody je značný, protože může odhalit šikanu ve třídě. Žáci své postavy doprovázeli slovním komentářem v rámci třídnické hodiny. Jako další metodu jsem využila strukturovaný dotazník. Dotazník obsahuje 27 (příloha č. 3) otázek a je zaměřený na žákovu domácí přípravu do školy a mapování toho, zda se umí učit a připravovat. Dotazník byl zadáván v hodině, kdy byla třída rozdělena na polovinu. Oba chlapci chodí do skupiny, kde jsou žáci především s SPU, proto bylo třeba vždy zjistit, zda otázce porozuměli, aby mohli vyplnit odpověď dle skutečnosti. Výsledky ze Stromu duchů a strukturovaného dotazníku jsou zahrnuty ve školních anamnézách obou žáků. Vzhledem k povaze výzkumu, který částečně mapuje osobní život žáků a život jejich rodiny, jsem se snažila postupovat velice diskrétně a citlivě.

### **7.1.1 Výzkumné metody**

Při zpracování kazuistik jsem využila tyto metody:

- přímé pozorování
- strukturovaný dotazník (příloha č. 1 a č. 3)
- studium a analýza dokumentace o dětech
- analýza konkrétních edukačních produktů sledovaných dětí
- studium a analýza odborné literatury
- metoda kazuistická
- projektivní technika - Strom duchů (příloha č.3)

## 7.2 Charakteristika školy

Organizace Základní škola, Mateřská škola, Základní umělecká škola Jesenice vykonává činnost základní školy, mateřské školy, základní umělecké školy, školní družiny, školního klubu a školní jídelny.

Ve školním roce 2013/2014 navštěvuje školu 694 žáků, z toho 464 žáků se vzdělává na prvním stupni, celkem je ve škole 28 tříd. Komplex základní školy je složen ze dvou budov. Hlavní budova byla otevřena v roce 2003 a z kapacitních důvodů se v dubnu 2014 otevřelo nové detašované pracoviště, kde se vyučují žáci druhých ročníků. Po materiální stránce je škola vybavena velice dobře, žákům je poskytováno kvalitní a moderní vybavení nejen v běžných třídách, ale i v odborných učebnách (počítačové pracovny, dílny, divadelní sál). V každé třídě je k dispozici dataprojektor, plátno, ozvučení a připojení k internetu. Žáci mají možnost využívat školní knihovnu, ve které je dětská a odborná literatura. Učitelé mají díky materiálnímu zázemí možnost využívat při výuce různé vzdělávací metody a tím žákům umožňovat různorodé činnosti, které budou uspokojovat jejich potřeby.

Cíle vzdělávání jsou zaměřeny na vytváření prostředí pro výchovu a vzdělávání a osvojování poznatků v životě jedince a přibližování učiva žákům praktickými zkušenostmi s ohledem na jejich věk. Škola žákům poskytuje všeobecné vzdělání s důrazem na schopnosti komunikace a na využívání komunikačních a informačních prostředků a výpočetní techniky. Efektivní metody výuky vedou žáky k osvojování teoretických i praktických vědomostí a dovedností. Tyto metody vedou k učebním činnostem, spolupráci a vzájemnému respektu.

Od září 2011 vyučuje škola podle nového ŠVP ZV Škola pro život. Tento program odráží potřeby školy, možnosti pedagogického sboru, úroveň vybavenosti a spolupráce školy. Na tvorbě tohoto programu se podíleli samotní pedagogové. Profilace ŠVP ZV zahrnuje mj. předmět podnikavost pro žáky 2. stupně a rozvíjí finanční gramotnost. Zaměřuje se na výchovu dobrých hospodářů (uplatňování environmentální a ekologické výchovy). Předmět ICT je vyučován od 3. ročníku a ve škole se stále intenzivněji implementuje ICT průřezově i do ostatních předmětů.

ZŠ, MŠ, ZUŠ Jesenice využívá vzájemnou spolupráci. Cílem je účinné propojení všech tří hlavních činností, základního vzdělávání – předškolního vzdělávání – základního uměleckého vzdělávání, vhodné a efektivní hledání a využívání příležitostí

společných aktivit. Na životě a budování školy se podílí žakovská samospráva - tzv. Žakovský parlament, jehož činností jsou žakovské hlídky, příprava akcí, ochrana školního majetku apod.

Na začátku školního roku jsou rodiče seznámeni s kritérii hodnocení v jednotlivých předmětech. Rodiče přesně znají, za co jsou jejich děti ohodnoceni a co je naplní hodnocení. Tato kritéria jsou známa i žákům, kteří mají možnost do nich kdykoli během školního roku nahlédnout. Základní škola integruje žáky se speciálními potřebami vzdělávání. Za pomoci školního psychologa a asistentů pedagoga zajišťují na 1. stupni reedukaci 2 speciální pedagožky, na 2. stupni je jedna výchovná poradkyně. Práce školního psychologa, speciálních pedagogů a asistentů je velice úspěšná. Neúspěch žáků je minimalizován spoluprací všech zainteresovaných osob. K řešení vzdělávacích potřeb a výchovných problémů slouží tzv. konzultace ve třech, kde dochází k setkání učitel - rodič - žák. Tyto konzultace se osvědčily jako velice efektivní nástroj, který vede k žakovu rozvoji.

Škola reaguje na změny společnosti, kdy neklade prioritu na memorování poznatků, ale zaměřuje se na to, aby se žáci uměli orientovat v různých zdrojích informací. Aby tyto informace nalézali, uměli je aplikovat, pracovat s nimi a využívat je. Dále se škola snaží rozvíjet žáky v samostatnosti, jejich rozhodování a klade důraz na komunikaci, spolupráci a přizpůsobení se novým podmínkám.

## **7.3 Případová studie třídy**

### **7.3.1 Charakteristika třídy**

Třída je tvořena 23 žáky, 9 chlapci, 14 dívkami, z toho je 1 trvale žijící v zahraničí. Tuto třídu jsem převzala v září 2012 jakožto začínající učitelka a současně studentka pedagogické fakulty. Vstupní informace o žácích jsem získala z katalogových listů, dokumentace a posudků z pedagogicko-psychologické poradny, individuálního vzdělávacího plánu, osobního sdělení vedení školy a minulých vyučujících.

V prvním a druhém ročníku děti vyučovala paní učitelka středního věku. Tato paní učitelka naučila děti respektovat autority, dala jim jasný a srozumitelný řád, který děti dodržovaly a její hodiny byly velice dobře připravené. Paní učitelka byla velice laskavá, s rodiči vycházela bez problémů a byla otevřená novým metodám výuky.

Třída je očima ostatních pedagogů vnímána jako bezproblémová. Děti jsou skvělý kolektiv, který drží spolu. Vzájemně si pomáhají, podporují se a k závažným sporům dochází velice zřídka. Najdeme ve třídě skupinky dětí, které se spolu více kamarádí, ale jejich složení se často mění. Jistě na to má vliv i fakt, že děti spolu tráví volný čas mimo školu nebo se setkávají na kroužkách a zájmových činnostech. Ve třídě se dá těžko najít dominantnější osobnost, která by si okolo sebe tvořila vlastní kolektiv. Klima je skutečně velice přátelské a pozitivní třídní atmosféra má podíl i na tom, že děti jezdí na různé mimoškolní akce, jako je například lyžařský víkend, který jsem již druhým rokem pořádala za dopomoci několika rodičů.

I přes velice bezproblémový a ucelený kolektiv a nižší počet žáků, je ve třídě 9 žáků se specifickými poruchami učení, z toho se jeden žák vzdělává dle individuálního vzdělávacího plánu a od listopadu byla do třídy zařazena žákyně - cizinka, která český jazyk téměř neovládala. Z tohoto důvodu je příprava na hodinu velice náročná, protože každý žák vyžaduje jiné pracovní tempo, jiné strategie učení a jiný učební styl. Za veliký přínos ale hodnotím fakt, že děti jsou v lavicích rozsazeny tak, aby vždy seděl slabší se silnějším a mají neustále možnost se poradit si, pomoci a sdílet informace. Toto pravidlo bylo nastaveno již od samého počátku mého působení ve třídě a děti ho nijak nezneužívají např. k opsání výsledků od souseda apod. Tento způsob práce také umožňuje, že se mohu věnovat více jednotlivým žákům, u kterých vím nebo očekávám, že nastane problém při řešení úlohy. Žáci jsou k sobě vždy vstřícní, a pokud má některý žák úkol již hotový, často se zeptá, zda nepotřebuje někdo z ostatních ve třídě pomoci. Během mého působení jsem se nesečkala s žádným posmíváním, když se někomu nedařilo v určité činnosti, či zažíval neúspěch. Naopak se třída v tu chvíli více "stmelila" a snažila se neúspěšného žáka podpořit a namotivovat k další činnosti nebo nápravě. Myslím si, že díky osobnostem, jaké se v této třídě sešly, je vzdělávání pro žáky s SPU méně náročné, protože nemusí mít obavy, když řeknou něco špatně, když se jim něco nepovede anebo, že by došlo k jejich vyčlenění z kolektivu.

Prospěch této třídy můžeme nazvat jako průměrný. Třída i přes žáky s poruchami nevykazuje žádné známky slabšího hodnocení a ve srovnání s paralelními třídami se řadí přímo uprostřed. Více jak polovina žáků v polovině školního roku 2013/2014 prospěla s vyznamenáním. Mezi děvčaty jsou dvě dívky, které intelektově vynikají nad ostatními. Jedna z nich je velmi plachá a uzavřená, druhá je naopak

komunikativní a otevřená. Mezi chlapci najdeme také dva, kteří jsou na tom intelektově lépe než ostatní. Jeden z nich je velice ambiciózní, zajímá se o své budoucí vzdělávání, povahově je celkem otevřený. Druhý chlapec je nadmíru komunikativní, ochotně všem pomáhá, ovšem raději se baví s učiteli, protože jeho zájmy jsou zcela odlišné od zájmů dětí.

Třidu hodnotím velice kladně, i přes vyšší počet žáků s SPU dosahuje kvalitních výsledků a ostatními pedagogy je vnímána jako třída vzorová.

## **7.4 Kazuistika vybraných žáků**

V kazuistikách jsou vypsány pouze stěžejní informace z rodinné, osobní a školní anamnézy, vynechány byly identifikační údaje a informace, které nejsou pro účely této práce podstatné. Tyto informace jsou čerpány z dostupných zdrojů, viz kapitola 7.1.

### **7.4.1 Chlapec A**

Chlapec A je integrován do třídy běžného typu na základní škole. Od poloviny 2. třídy (2012) je vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu (viz příloha č. 4).

**Datum narození:** duben 2003

#### **Rodinná anamnéza**

Rodiče problém s učením či zařazením do kolektivu neměli. Chlapec pochází z úplné rodiny, bratrovi (19 let) byla diagnostikována dysgrafie, dyslexie v rámci LMD, častá hyperaktivita, bez úzkostných stavů. Matka (v domácnosti) se chlapci velice pečlivě věnuje s přípravou do školy, procvičování učiva a stará se o smysluplné využití jeho volného času.

#### **Osobní anamnéza**

Povinná školní docházka byla zahájena po odkladu v září 2010. Od března 2007 je veden v psychologické ordinaci ve Fakultní Thomayerově nemocnici s nálezem: nerovnoměrný psychomotorický vývoj na bázi LMD, expresivní vývojová dysfázie, oslabení v oblasti jemné motoriky a vizuomotorické koordinace, intelektová kapacita v normě. Dlouhodobě veden na logopedii. Bývá častěji nemocný - sledován na alergologii a endokrinologii.

Do školy se připravuje pečlivě a pravidelně pod dohledem matky. Chlapec má velice blízké pouto s babičkou, se kterou tráví mnoho volné času. Často mluví o společných chvílích s prarodiči a s nadšením popisuje jejich aktivity.

Chlapec A je velice tichý, v komunikaci pasivnější, ale spolupráce probíhá na dobré úrovni. U chlapce lze pozorovat častá unavitelnost a psychomotorický neklid. Jeho tempo je pomalejší, pozornost koncentruje poměrně dobře a vždy se snaží podat co nejlepší výkon. Jeho práce je pečlivá, věci po sobě pokaždé kontroluje. Na začátku každé hodiny je vždy vzorně připraven, ve věcech má systém a stanovený řád, který dodržuje. Občas má problém s pochopením zadání, je potřeba zadání zopakovat a chlapce navést. Verbální projev je těžkopádný, hůř se vyjadřuje a artikulačně je neobratný. Pokud je pozitivně naladěný a v učivu si je jistý, je velice aktivní. Pochvala ho motivuje, ale s obtížnějšími úkoly přichází obava z neúspěchu.

Chlapcův volný čas je řízen do různých činností, které rozvíjí jeho schopnosti. I přes chlapcovu pohybovou neobratnost navštěvuje sportovní kroužky a v minulém školním roce chodil na košíkovou a do sokola. Volný čas tráví s rodinou, jezdí na výlety a chodí do přírody na procházky. Nárazově mívá kamarády ze třídy, se kterými se navštěvuje, ale dochází často k jejich obměně.

### **Pedagogicko-psychologická poradna**

Ve sledování poradny je chlapec od roku 2012. Chlapcův nález: expresivní porucha řeči - vývojová dysfázie, sekundárně potíže ve čtení (zejména v oblasti porozumění) a psaném projevu. Dysgrafie. Pomalé pracovní tempo. Oslabení dílčích funkcí v oblasti sluchového vnímání, pravolevé orientace, jemné motoriky. Jedná se o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami dle vyhl. MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění. Speciální pedagogická péče je doporučena v rámci kmenové třídy formou individuální péče a mimo ní, skupinově, v rozsahu 1 hodiny týdně. Doporučuje se zohlednit naukové předměty, do kterých se porucha promítá, využít tolerantní klasifikace a možnosti širšího slovního hodnocení v jazyce. Doporučené pomůcky: tabulky, přehledy, pravidla a pracovní listy.

## **Školní anamnéza**

Chlapec A navštěvuje 4. ročník základní školy. Jeho vztah k učitelům je odtahitý. Dlouhou dobu trvá, než si k někomu získá důvěru a začne s ním komunikovat. Při navázání kontaktu a pocitu jistoty se snaží být aktivní. Jeho soustředěnost je krátkodobá. Mezi spolužáky je respektován, aktivně se zapojuje do skupinových prací, mívá vždy 1-2 kamarády na nějakou dobu a ty se následně vymění. Často navazuje přátelství s dívkami, se kterými si rozumí. Chlapec A je hodnocen z českého a anglického jazyka druhým stupněm. V matematice a naukových předmětech je hodnocen prvním nebo druhým stupněm. Vzhledem k častým výkyvům a nemocím se známka v pololetí a na konci školního roku mění. Příprava na výuku je vždy pečlivá. Chlapec plní domácí úkoly, občas udělá i úkoly dobrovolné. Na začátku každé hodiny je na výuku vždy připraven.

### **Strom duchů**

Viz příloha č.2. Dle chlapcova komentáře se ve třídě cítí dobře, sám sebe vybarvil jako postavičku, která se drží za ramena s postavou druhou a sedí na větvi odhadem uprostřed stromu. Dle jeho slov se jedná o kamarádku, se kterou má v současné chvíli velice hezký kamarádský vztah, může jí věřit a požádat kdykoli o pomoc. Se svým postavením je chlapec spokojen. Svědčí o tom i fakt, že nevybarvil žádnou postavičku, která by měla znázornit to, jakou by chtěl být. Chlapec je introvert, jeho vyjádření pro něj bylo těžké, proto jsem jeho komentář doprovázela otázkami, na základě kterých byl schopen své postavení komentovat.

### **Dotazník**

Na základě vyplnění dotazníku (viz příloha č.3) vyplývá, že chlapec se učí méně jak dvě hodiny denně, často se učí až po šesté hodině večer a trvá mu dlouho, než s přípravou začne. Chlapec se učí pravidelně každý den a nespěchá u toho. Při učení se stává, že se látku učí bez porozumění a nevyhledává význam slov, kterým nerozumí a neučí se z poznámek a z učebnic, využívá k tomu jiné zdroje a registruje, že po přečtení textu v učebnici často neví, co četl. Po naučení látky si opakuje, zda si skutečně učivo pamatuje. Při domácí přípravě nejdříve napíše domácí úkoly. Nepovažuje za důležité si vypisovat a podtrhávat podstatné věci. Chlapec udává, že se mu často stává, že při učení myslí na něco jiného. S přípravou mu vždy někdo pomáhá a doma nemá podmínky pro učení, ve kterých by ho nikdo nerušil. Sám sebe nepovažuje za dobrého čtenáře.

## **Prognóza**

To, jakým způsobem se bude porucha u chlapce dále vyvíjet, záleží na mnoha faktorech. Při správně zvoleném reedukačním postupu, trpělivosti a vytrvalosti chlapce i jeho rodičů dochází stejně jako u většiny dyslektiků k určité úpravě potíží. Je důležité, aby rodina a škola spolupracovaly, aby existovala jakási vzájemná důvěra mezi nimi. Nejčastějším problémem, který přetrvává, je pomalejší tempo. Při dodržování vzdělávání žáka na základě individuálního plánu bude docházet k rozvoji jeho osobnosti a motivovanosti do dalšího učení.

## **Závěr**

Aktuální úroveň rozumových schopností je celkově v pásmu průměru. U chlapce lze pozorovat pomalejší rozvoj percepčně motorických funkcí, oslabena je i schopnost pravolevé orientace (grafomotorické obtíže). Lateralita je nevýhodná - zkřížená, ovlivňuje schopnost koordinace jednotlivých funkcí. Tyto oblasti se podílejí na osvojování si čtení a psaní. Výrazný podíl na školních výkonech má diagnostikovaná porucha řeči - vývojová dysfázie.

Charakter obtíží v českém jazyce naznačuje možnost rozvoje specifické poruchy učení - dysortografie a dyslexie. Ve školním prostředí, které je náročnější, jsou výkony ovlivněny pozorností, nižší tolerancí zátěže a rychlejší unavitelností. Je důležitá zvýšená pozornost při zadávání instrukcí - je potřeba si ověřit, že zadání porozuměl. Chlapec potřebuje klidné a vstřícné prostředí, citlivou podporu a vedení, vyhovuje mu práce s vizuální oporou.



## **7.4.2 Dotazník pro třídní učitelku (A)**

### **Chlapec A**

#### **1. Jaké problémy vyplývající ze specifických poruch učení?**

Nutnost důsledného dodržování individuálního přístupu, zpracování individuálního vzdělávacího plánu, zajištění specializovaných vyšetření, přizpůsobení klasifikace, zvýšená časová náročnost a nároky na učitele ohledně přípravy.

#### **2. Jaké jsou konkrétní projevy specifických obtíží?**

Neschopnost dlouhodobé koncentrace, nerovnoměrné pracovní tempo, snadná unavitelnost, výskyt specifických chyb, problémy s grafomotorikou, vývojová dysfázie, slabší úroveň čtení, čtení bez porozumění.

#### **3. Jaká je dosavadní pomoc žákovi v rámci školy?**

Individuální vzdělávací plán, přizpůsobení pracovního tempa, časová optimalizace práce, důsledný individuální přístup, hodina nápravy se speciálním pedagogem v rozsahu jedné vyučovací hodiny týdně.

#### **4. Jaký má vztah žák k nápravě?**

Žák je aktivní. Dle slov matky se do domácí přípravy nutí, ale poté, co dostane dobré hodnocení, je schopen sám sebe reflektovat a svou přípravu pozitivně ocenit.

#### **5. Jaká je spolupráce rodičů se školou?**

Na dobré úrovni, rodiče srozuměni se stavem a diagnózou, souhlasí s navrhovanými postupy a metodami a jsou aktivní ve spolupráci s třídní učitelkou.

#### **6. Jak dítě prožívá svou obtížnější školní situaci?**

Pokud je chlapec podporován a pozitivně namotivován, zvládá situaci dobře. Nutná je u něj častá pochvala, ocenění jednotlivých kroků v postupu. Vzhledem k tomu, že třída je velice dobrý kolektiv a vědí, že chlapec má obtíže, plně ho mezi sebe zapojují a respektují jeho osobu. Jsou schopni ho sami pozitivně povzbudit a tím se chlapcovi tato obtížnější situace lépe snáší. Atmosféra ve třídě je pro něj příznivá.

#### **7. V čem dítě vyniká, jakým způsobem kompenzuje nebo by mohlo kompenzovat neúspěchy vyplývající z SPU?**

Chlapec je přátelský, své kamarády si nevybírá pouze mezi chlapci, ale i mezi dívkami. Rád se s dětmi dělí, občas nabídne malou sladkost. Pokud si najde většího kamaráda, tráví s ním volný čas, převážně u nich doma nebo na společných výletech.

### **7.4.3 Chlapec B**

Chlapec B začal povinnou školní docházku v roce 2010. Nyní navštěvuje 4. ročník základní školy.

**Datum narození:** září 2003

#### **Rodinná anamnéza**

Chlapec bydlí s rodiči a starším bratrem v rodinném domě. Vztahy v rodině jsou velmi pěkné, rodiče jsou ve výchově příkladní, sourozenci si navzájem rozumějí a mají se rádi. Bratr chodí do 9. třídy na stejnou školu. Je členem žákovského parlamentu, při jeho vystupování je chlapec na svého bratra hrdý a často o něm mluví. Prarodiče rovněž přispívají k výchově svých vnoučat. Rodiče maximálně spolupracují se školou, o synovy pokroky velmi usilují a pomáhají mu. Oba rodiče jsou středoškolsky vzdělaní. Matka pracuje jako učitelka v mateřské škole. Rodina podporuje chlapce ve sportování a téměř veškerý čas tráví na hokeji, který zabírá nejvíce chlapcův volný čas. Tento sport vede chlapce k řádu a disciplíně.

#### **Osobní anamnéza**

Chlapec B byl vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně (2012) na základě doporučení ze školy se souhlasem rodičů. Potýkal se s obtížemi v českém jazyce. Nedařilo se mu dobře čtení a psaní. Třídní učitelka objevila podezření na přítomnost specifických poruch učení. Ke konci 2. třídy začal docházet na nápravu ke školnímu speciálnímu pedagogovi.

Chlapec je velice komunikativní a otevřený. Se vším vždy rád pomůže a je ochotný i ke spolužákům. Ve škole je vždy spravedlivý, dodržuje pravidla a chová se velice slušně. Chlapec je velice citlivý, často si věci bere velice k srdci a těžce nese neúspěch. Rád by byl úspěšný a i přes zažitý neúspěch se nevzdává a snaží se jít dál.

Do školy se připravuje pravidelně. Vždy má všechny úkoly a na výuku je vzorně připraven. S přípravou mu pomáhá matka, ke které má velice silné citové pouto. Jejich vztah je velice intenzivní a chlapec při odloučení na ni často myslí. Mimo školu hraje hokej, ve kterém se mu daří a zabere téměř všechn jeho volný čas. Díky hokeji a výchově rodičů je chlapec velice disciplinovaný a vždy dodržuje pravidla.

Chlapec je klidný a pracuje vždy se snahou. V úkolové situaci si je často nejistý a psychomotorické tempo je pomalé. Potřebuje více času na rozmyšlení, nevyhovují mu úkoly, které se plní na čas. Neúspěch prožívá jako zklamání, rád by uspěl a vyhověl. Potřebuje častěji povzbuzovat během činností a ujišťovat, že pracuje správně. Tím roste jeho sebedůvěra a postupně dochází ke zklidnění. Pozornost u chlapce kolísá v závislosti na čase a na charakteru úkolů.

### **Pedagogicko-psychologická poradna**

Ve sledování poradny je chlapec od roku 2012. Chlapcův nález: specifická porucha učení - těžší forma dyslexie, dysgrafie a rysy dysortografie. Výkonnost je ovlivňována kolísáním koncentrace pozornosti, pomalejším pracovním tempem a oslabením v oblasti percepce a jazykového citu. Chlapci se prozatím nedaří zkoordinovat formu a obsah písemného projevu a selhává také tam, kde je výsledek práce závislý na čtení.

### **Školní anamnéza**

Chlapec B navštěvuje 4. ročník základní školy. Jeho vztah k učitelům je otevřený, nebojí se s nimi komunikovat, případně je oslovit. Chlapec velice rád a ochotně pomáhá. Poměrně snadno navazuje kontakt s ostatními učiteli a i přes stud se snaží být aktivní. Rád a ochotně se zapojuje do třídních a školních akcí, např. různé soutěže, reprezentace třídy apod. V třídním kolektivu je oblíbený a ostatními spolužáky podporován a respektován. Nemá jednoho nejlepšího kamaráda ve třídě, ale snaží se být dobrý kamarád se všemi. Nedělá mezi dětmi rozdíly. Přáteli se i s dívkami, ke kterým se chová velice hezky. Chlapcův prospěch je ve všech předmětech, kromě výchov, hodnocen druhým stupněm. V prvním pololetí ve 4. třídě byl ohodnocen stupněm třetím z anglického jazyka, ale během druhého pololetí došlo ke zlepšení a žák byl ve třetím čtvrtletí ohodnocen druhým stupněm.

Chlapcovo tempo je pomalejší. Je důležité vždy ověřit, zda chápe zadání a případně úkol opakovaně vysvětlit. Příprava na výuku je vždy pečlivá a vzorná, chlapec se připravuje na každou písemnou práci, domácí úkoly má vždy připravené a na začátku každé hodiny je nachystán na konkrétní předmět. Nezapomíná žádné pomůcky a potřebné věci pro výuku.

### **Strom duchů**

Viz příloha č. 2. Chlapec B sám sebe označil ve stejné pozici jako Chlapec A. Komentoval to slovy, že je dobrý kamarád a že se také rád usmívá. Rád by měl jednoho nejlepšího kamaráda, kterého by takto držel kolem ramen, ale ještě takového nenašel. Jako druhou postavičku, kterou by chtěl být, označil ducha, který sedí na stromě těsně pod jeho vrcholem. Dle chlapcova komentáře by se cítil lépe, kdyby se mu dařilo více ve škole a on mohl být ten, co by rád pomáhal ostatním.

### **Dotazník**

Viz příloha č. 3. Z chlapcových odpovědí vyplývá, že se do školy připravuje nepravidelně a příprava mu zabere více jak dvě hodiny. Často se učí později než po šesté hodině večer a trvá mu dlouho, než s učením začne. Stejně jako Chlapec A s učením nespěchá. Chlapec se látku učí tak dlouho, dokud ji nepochopí a neučí se ji nazpaměť bez porozumění, z toho důvodu vyhledává i slova, kterým nerozumí. K učení využívá svých poznámek, ve kterých si barevně označuje důležité věci a projde si látku, která předcházela. Na závěr si nazpaměť opakuje učivo, které se před chvílí naučil. Chlapec uvádí, že při učení občas myslí na něco jiného. Dle chlapcových slov je schopen domácí přípravu provádět samostatně a doma má nerušené podmínky ke studiu.

### **Prognóza**

Vzhledem k míře a šíři obtíží bude chlapec při vyučování potřebovat vyšší míru podpory a tolerance, uplatňování individuálního přístupu a zohlednění pomalejšího tempa. Nutné je pokračování v pravidelném speciálně pedagogickém vedení a na hodinách nápravy SPU se zaměřovat na procvičování oslabených oblastí (zraková a sluchová percepce, sluchová a zraková paměť, cvičení jazykového citu apod.). Dále je potřeba úzká spolupráce mezi školou a rodinou, aby byla domácí příprava, reedukace i výuka efektivní a chlapci se dařilo postupně deficity kompenzovat.

### **Závěr**

Aktuální úroveň rozumových schopností je v pásmu průměru. Percepční zkoušky ukázaly oslabení ve sluchové i zrakové percepci (analýza a syntéza slov, sluchové rozlišování), oslabená se jeví také krátkodobá zraková a sluchová paměť.

Lateralita se jeví jako nevyhraněná, ačkoli v praktickém životě užívá v mnoha činnostech pravou ruku, píše levou rukou, také oko je dominantní levé. Vizuomotorická koordinace (ruka - oko) je podprůměrná, koncentrace pozornosti průměrná, ale s výkyvy. Řeč je bez poruch, ovšem lze občas pozorovat deficity, jež ukazují na oslabení jazykového citu. Za důležité se považuje docházení na hodinu náprav v rozsahu jedné hodiny týdně ke speciálnímu pedagogovi a domácí péče dle doporučení pedagogicko-psychologické poradny.

V rámci výuky se doporučuje zohlednění poruch SPU, respektování aktuální úrovně čtenářských dovedností, nehodnocení kvality grafického projevu, preferovat ústní zkoušení, omezit časově limitované práce, využívat doplňovací cvičení s volbou jednoho gramatického jevu. V matematice chlapec potřebuje dopomoc při práci se slovními úlohami a písemnými zadáními. V každém předmětu je potřeba ověřovat pochopení zadání, kontrolovat správnost postupu a hodnotit i část správně splněného úkolu. Chlapec musí být pozitivně motivován a musí u něj být oceňována snaha a poskytována pozitivní zpětná vazba.

#### **7.4.4 Dotazník pro třídní učitelku (B)**

Chlapec B

##### **1. Jaké problémy vyplývající ze specifických poruch učení?**

Individuální přístup, zohlednění aktuální úrovně čtení a pracovního tempa, přizpůsobení klasifikace, zvýšená časová náročnost při přípravách.

##### **2. Jaké jsou konkrétní projevy specifických obtíží?**

Pomalé a nerovnoměrné pracovní tempo, specifické chyby, roztěkanost, snížená úroveň čtení a psaní.

##### **3. Jaká je dosavadní pomoc žákovi v rámci školy?**

Úprava pracovního tempa, časová optimalizace práce, individuální přístup, hodina nápravy se speciálním pedagogem v rozsahu jedné vyučovací hodiny týdně.

##### **4. Jaký má vztah žák k nápravě?**

Velice aktivní. Snaha být lepší a zlomit neúspěch. Rád by ve všem vyhověl, chtěl by být lepší než je.

##### **5. Jaká je spolupráce rodičů se školou?**

Vynikající, s matkou v pravidelném kontaktu.

## **6. Jak dítě prožívá svou obtížnější školní situaci?**

Občas lítostivý s tendencí „vzdávat“, při zažití úspěchu motivovaný. Nutná pozitivní motivace a častá pochvala. Ze strany pedagoga je nutný kamarádský a velmi tolerantní přístup.

## **7. V čem dítě vyniká, jakým způsobem kompenzuje nebo by mohlo kompenzovat neúspěchy vyplývající z SPU?**

Výborný sportovec, velmi přátelský, nepostradatelný pro kolektiv – dokáže skupinu stmelit a pozitivně naladit.

## **8 Individualizovaná a diferencovaná výuka u chlapce A**

Dle chlapcovy diagnózy lze usoudit, že v pozadí bude inteligence verbální a na základě jeho temperamentu také interpersonální. Vzhledem k tomu, že žák s oblibou manipuluje s předměty, v úlohách postupuje systematicky a rád řeší hádanky a rébusy, bude u něj s největší pravděpodobností převládat inteligence logicko - matematická. U chlapce lze také pozorovat vyvinuté smyslové vnímání na jevy v přírodě. Často je schopen interpretovat poznatky, které viděl při pobytu venku. Rád se stará o květiny a jeho velkým koníčkem je i péče o jeho psa, na kterého je fixovaný. Do jisté míry je u chlapce převládající inteligence přírodní.

U chlapce A byl diagnostikován pomalejší rozvoj percepčně motorických funkcí, včetně oslabení pravolevé orientace, motorické a vizuomotorické koordinace. Dle mého pozorování chlapec nepreferuje žádný učební styl. Učební styly se u něj liší dle předmětů. V přírodovědě a vlastivědě mu vyhovuje styl vizuální, ve kterém si můžeme k tématu nakreslit obrázky, podtrhat důležité věci nebo pracovat s plakáty a mapami. V českém jazyce preferuje auditivní styl učení, který je ale doprovázen obrazovým materiálem. Žák dokáže pracovat s pomocnými tabulkami, je schopen se v nich orientovat a ústně je interpretovat.

S největší pravděpodobností bychom chlapce mohli dle Hippokratovy typologie zařadit mezi melancholiky. Hluboce prožívá to, co by jiné zanechalo klidnými. Je náladový a mohou ho rozrušit letmé podněty, ale navenek to nemusí být vůbec poznat, protože své emoce nevyjadřuje nijak výrazně. Je zdrženlivý a ostýchavý a obrácený dovnitř, do světa svých myšlenek a pocitů. Jeho prožívání je dlouhodobé a intenzivní.

Trpí nižší sebedůvěrou. Z tohoto popisu je jasné, že chlapec je introvert. Z hlediska Kretschmerovy typologie se jedná o astenika. Chlapec má štíhlou postavu, dlouhé končetiny, úzký a delší hrudník a svalstvo, které je slabě vyvinuté.

### **8.1 Individualizace a diferenciaci v českém jazyce**

V hodinách českého jazyka - literatury jsem u žáka zaznamenala největší posun během dvou školních let. Na začátku 3. třídy četl chlapec monotónně a bez intonace, často nestačil sledovat text i přes vyvíjenou snahu, sám se nikdy nepřihlásil k hlasitému čtení. Z mé strany docházelo k respektování jeho aktuální techniky čtení, nenaléhala jsem, ať své tempo zrychlí. Měli jsme mezi sebou domluvené pravidlo, že ve chvíli, kdy se bude cítit na čtení a vědět, kde jsme, dá mi znamení, že je připraven číst. Toto se nám velice osvědčilo a od pololetí 3. třídy se chlapec začal sám hlásit a z pasivního posluchače se stal aktivní čtenář. Chlapcovy největší obtíže jsou zejména v oblasti porozumění. Jednou týdně jsou žáci rozděleni na půlenou hodinu českého jazyka a ICT. Žáky jsem již na začátku školního roku rozdělila tak, aby byly skupiny rozděleny na žáky s SPU a žáky, kteří problémy nemají. V této skupině je žák více otevřený a jeví větší zájem o zapojení do hodiny. Pro tuto skupinu žáků vytvářím pracovní listy, které korespondují s textem, který mají žáci před sebou nakopírovaný, a nebo jej mají v čítance. Často pracujeme s pracovními listy z projektu Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy. Tyto hodiny mají za cíl rozvíjet především porozumění textu. Při práci s žákem v hodinách literatury je nutné vzhledem k oslabení v komunikaci díky dysfázii citlivě povzbuzovat k mluvenému projevu a ponechat mu dostatek času na vyjádření se. Velice důležité je podporovat žáka návodnými otázkami, které mu pomůžou s porozuměním. I přesto, že chlapec sedí vedle velice schopného žáka, raději požádá o radu mě, na rozdíl od Chlapce B. Při zadávání práce se musím vždy ujistit, že žák zadání porozuměl. Dále je potřeba průběžně kontrolovat, že pracuje správně. Pokud si je chlapec nejistý, raději požádá o radu. I v tomto kroku vidím veliký posun, protože přibližně do třetího čtvrtletí se o vysvětlení nepřihlásil a měl obavy, že se budu zlobit, pokud by to měl špatně. K domácí přípravě jsou chlapci zadávány pouze přiměřené texty, které respektují stupeň reedukace. Zásada těchto textů je, aby četl krátce, ale častěji, aby se orientoval v textu a dokázal vlastními slovy říci, o čem text

byl. Vše probíhá ve spolupráci s matkou, která pracuje s žákem na základě zpráv z poradny a dle sestaveného IVP.

V českém jazyce - mluvnici používáme kartičky s gramatickými jevy, tabulky s vyjmenovanými slovy a vzory podstatných jmen, které jsou k dispozici všem žákům třídy. Velice se osvědčila vizualizace učiva, především při učení vyjmenovaných slov. Žák měl vytvoření kartičky s obrázky, které přiřazoval ke slovům, vytvářel tak zrakové představy správně napsaného slova. Stále také procvičujeme sluchovou analýzu a syntézu řeči formou her (slovní kopaná), nejčastěji v půlených hodinách. U chlapce je nutné respektovat pomalejší tempo, nehodnotit to, co nestihne. Pro žáka vybírám vhodné úkoly, které jsou oproti ostatním žákům, zkrácené. Při opisu a přepisu se třeba chlapce průběžně kontrolovat. Chlapec dostává místo diktátu doplňovací cvičení, která je schopen vyplnit i bez menších obtíží, ovšem jsou dny, kdy se žák necítí dobře (bývá to poznat již od rána) a chybovost tím stoupá. Pokud žák píše diktát, píše jeho zkrácenou verzi. Vždy naplno a efektivně využívá čas na opravu. Jeho výsledek tedy bývá často ovlivněn chlapcovou náladou a také léky, které užívá. Proto je nutné cvičení, která vyžadují větší pozornost, dávat na začátku hodiny. Chlapcova pozornost často velice rychle klesá. Z toho důvodu je i namístě, aby se činnosti střídaly. U žáka se snažím uplatňovat multisenzorický přístup - zapojení co nejvíce smyslů v kombinaci se slovem, pohybem, rytmiizací: žák si tak lépe zapamatuje, uchová a vybavuje.

Pro opakování učiva volím různé hry, výše jsem zmiňovala slovní kopanou, která procvičuje sluchovou analýzu a syntézu řeči, dále hrajeme tichou poštu, opět pro nácvik sluchové analýzy, ale i krátkodobé paměti. Hra, která chlapce velice baví, je "země - město", která je variována vždy na konkrétní učivo, např. pády a koncovky podstatných jmen. Tuto hru lze upravit na nespočet způsobů a obtížnost lze přizpůsobit s ohledem na žakovy schopnosti. Ve škole je možnost zapůjčení netbooků, které žákům pomáhají s učivem. Chlapec A má k dispozici netbook, na kterém pracuje s programem MATIK, který obsahuje program Škola hrou I a Škola hrou II. Tyto programy obsahují pravopisná cvičení, která jsou zaměřená na gramatické jevy, ve kterých žáci nejčastěji chybují. Látka je rozdělena do osmi základních témat. Chlapec si určí počet slov a počítač mu následně zadává náhodně vybraná slova či slovní spojení, do kterých má doplnit správný pravopis. Chybná odpověď je vždy vysvětlena, na závěr je slovní



hodnocení. Ke každému tématu je zařazen i stručný přehled pravidel pravopisu k dané látce a příklady jejich použití.

Do hodin českého jazyka chystám rébusy, kterými se snažím o žákův rozvoj v oblasti porozumění. Jedná se o rébusy, kde pracuje dle pokynů a instrukcí.

Chlapec je velice vnímavý, i přesto, že své pocity nedává příliš najevo. Chlapce musíme na chyby upozorňovat citlivě, pro jeho rozvoj je důležitá pochvala, pozitivní motivace a zpětná vazba. Pro chlapce je motivující podpora nejen jeho výkonu, ale i jeho snahy a drobných dílčích úspěchů.

V současné chvíli chlapec ovládá základní učivo českého jazyka 4. třídy, ze školního vzdělávacího plánu lze uvést: určí kořen slova, předponu a část příponovou, u sloves a podstatných jmen určí mluvnické kategorie, zdůvodňuje pravopisné jevy, ovládá pravopis vyjmenovaných slov, psaní koncovek podstatných jmen a přičestí minulého.

## **8.2 Individualizace a diferenciaci v matematice**

Chlapce A matematika velice baví. V hodinách je aktivní, plně se zapojuje do jakékoliv práce a navzdory diagnostikovaným poruchám mu matematika nečiní potíže. V matematice zařazují prvky činnostního učení, používáme názorné pomůcky a pracujeme s číselnou osou. Pro pochopení a procvičení učiva využívám předem připravené pracovní listy, které někdy vypracovává s mou asistencí (kontrola pochopení učiva, zpětná vazba) a také ve spolupráci se spolužákem. Pracovní listy jsou sestavovány z úloh, ve kterých se stupňuje obtížnost. Důležité pro chlapce je, aby si byl jistý, že zvládá úlohy jednodušší, na které navazují ostatní. Mou individuální péči potřebuje pouze při slovních úlohách. S chlapcem vždy přečtu zadání, barevně si vyznačí, co je pro řešení úlohy podstatné a následně za mé pomoci nebo sám, udělá zápis. Vzhledem k tomu, že se chlapec do školy skutečně pravidelně připravuje a matematiku procvičuje, dochází občas k situaci, kdy mou podporu již odmítá a úlohu zkouší počítat sám. Následně si jde už jen pro ověření, zda postupoval správně. Žák má velice dobře osvojené matematické spoje a mechanické počítání, proto jej matematika baví. Nestydí se příklad počítat na tabuli za doprovodu slovního komentáře. Pro něj to je veliký úspěch, na který je následně sám uvnitř pyšný a lze pozorovat pocity radosti.

Vzhledem ke grafomotorickým obtížím je jeho postup v geometrii pomalejší a je důležité zohledňovat úpravu rýsování. Jak jsem již zmínila, chlapce baví počítání a má velice dobrou paměť na vzorce. Stává se, že udělá cvičení navíc, kde vypočítá např. obvod a obsah obrazce. Ve chvíli, kdy si je svou prací jistý, rád se přihlásí o slovo, zda by mohl jít k tabuli zapsat to, co vypočítal. Zde mu nechávám prostor, pokud znejistí, snažím se mu v daný moment napovědět otázkami, které ho přivedou zpět k jeho výstupu. V momentě, kdy si je před tabulí jistý, žáci ho respektují a naslouchají mu. Někteří se dokonce od něj učí. Je schopen jim to vysvětlit tak, aby tomu ostatní rozuměli.

Stejně jako v českém jazyce chlapec ovládá základní učivo a není potřeba jej nijak zjednodušovat či dávat menší množství. Chlapec potřebuje pouze delší dobu na vypracovávání úkolů a individuální přístup, který bude především zohledňovat jeho tempo.

### **8.3 Hodnocení žáka**

Chlapec A je vzděláván dle IVP (příloha č. 5), z toho vyplývá i jeho hodnocení, více v kapitole 5.2. Hodnocení žáka s individuálním vzdělávacím plánem. Chlapec je velice citlivý, ale své pocity neprojevuje navenek. Je potřeba vhodně vybírat slova, kterými ho chceme ohodnotit. Žáka je nutné často chválit, oceňovat především snahu, pečlivost a trpělivost. Pozitivní pochvala ho motivuje k dalším výkonům a je pro něj povzbuzením. I přesto, že žák působí chladně a otažitě, velice intenzivně vnímá své hodnocení. U chlapce je potřeba vyšší míra podpory a uplatňování individuálního přístupu.

Žákova školní klasifikace v naukových předmětech je ve větší míře hodnocena druhým stupněm. I přes chlapcovy poruchy je velice ambiciózní a snaží se mít z předmětů jako je vlastivěda a přírodověda jedničky. Jeho přípravy na písemné práce nebo zkoušení jsou velice náročné, déle mu trvá osvojení učiva, ale většinou je hodnocen jedničkou, protože látku se skutečně naučí.

Žák je hodnocen známkami, ale jeho známka je vždy doprovázena mým komentářem, kde komentuji chyby a oceňuji to, co se mu skutečně povedlo. Chlapec je velmi vnímavý a citlivý, proto se ho snažím povzbuzovat i různými ikonami, jako jsou např. obrázky, razítka apod. Pokud se chlapci práce nezdaří, nehodnotím jej špatnou

známkou, ale na základě domluvy si může práci opravit s tím, že mi vždy poví, zda chce ústní či písemnou formu.

Stejně jako ostatní žáci chlapec zná kritéria hodnocení. Na základě individuální domluvy a mého posouzení jsou kritéria hodnocení upravována na základě IVP. Cílem žákova hodnocení je, aby zažil pocit úspěchu, který pro něj bude motivující do dalšího učení.

Chlapec je uzavřen do sebe a není schopen zhodnotit svou práci slovy, jeho sebereflexe je na nižší úrovni. Lze předpokládat, že příčina může pocházet z žákovy expresivní poruchy řeči a jeho temperamentu, kdy je skutečně uzavřený do sebe. Domnívám se, že vnitřně chlapec svou práci reflektuje, ale není ji schopen převést do řeči, proto raději řekne, že neví. Pokud se jedná o hodnocení pohybem, postojem či ikonou, je schopen se vyjádřit, ale málo kdy odůvodnit, proč volil právě tuto možnost.

Při hodnocení práce ostatních (např. při skupinových projektech) je pasivní při hodnocení kladů, pokud ale má říci jedno doporučení pro ostatní, formuluje se mu lépe než pochvala.

## **9 Individualizovaná a diferencovaná výuka u chlapce B**

U chlapce převládá tělesná - kinestetická inteligence. Je schopný manipulovat s předměty a obratně používat vlastní tělo. Fyzicky je velice aktivní, věnuje se sportu a nestydí se předvádět na různých vystoupeních či podobných akcích. Vzhledem k chlapcově citlivosti je u něj do značné míry i vyvinuta inteligence interpersonální. Chlapec má schopnost vnímat pocity druhých, je velice senzitivní k ostatním, rád se zapojuje do společenských her a týmových prací.

Vzhledem k oslabeným žákovým percepčním, jak sluchovým, tak i zrakovým, vyhovuje chlapci z učebních stylů nejvíce kinestetický styl učení. Často lze u žáka pozorovat, jak nejdříve něco sleduje a následně sám zkouší. V naukových předmětech se mi se žákem nejvíce osvědčila různá schémata, která vychází z jednoho bodu a následně se větví. Chlapci vyhovuje, když ke schématům má obrazovou oporu, na kterou si může prstem sáhnout a nahlas si říci, co daná věc znamená. Také mu vyhovuje hraní rolí, např. v českém jazyce, práce na projektech a činnosti, ve kterých si ověřuje a

aplikuje vlastní zkušenost. Žák si dobře pamatuje a je schopen převyprávět události, kterých se účastnil nebo je zažil.

Chlapec je velice citlivý, při delším odloučení od rodiny je smutný, rád na rodinu vzpomíná. Nebojí se o svých citech a pocitech veřejně mluvit, proto bychom z hlediska Hippokratovy typologie mohli říci, že se jedná ve větší míře o melancholika. Na základě Jungovy typologie bychom chlapce určili jako extroverta. Chlapec rád komunikuje, snadno navazuje přátelství, rád je mezi lidmi a jedná rozhodně, někdy až zbrkle. Citově je velmi otevřený a nebojí se své city dát najevo a veřejně prezentovat. Vzhledem k tomu, že žák je sportovně velice aktivní, můžeme ho dle Kretschmerovy typologie nazvat atletem. Jeho svalstvo je velice výrazné, chlapec je velmi aktivní a spolehlivý.

## **9.1 Individualizace a diferenciaci v českém jazyce**

V hodinách čtení/literatury chlapec čte správnou technikou, ale s vyšší námahou. Občas lze pozorovat slabikování a u delších a neznámých slov je patrná nejistota. Tato delší slova následně opakuje. Porozumění textu je velice slabé. V tomto případě se snažím chlapci pomáhat návodnými otázkami, které ho dovedou ke správnému porozumění, ať už zadání, či textu. U žáka je potřeba, aby se učitel vždy ujistil, zda chápe zadání. Ve většině případů se setkáváme s tím, že žák nechápe a je potřeba zadání formulovat jinak. V tomto případě se mi osvědčily dvě techniky. První je tzv. "rada od spolužačky". Na základě mého pozorování jsem poznala, že děti jsou schopné si mezi sebou informace předat "dětským jazykem", který jim je bližší a srozumitelnější. Ve většině případů chlapec zadání pochopí a je schopen začít pracovat na úkolu. Pokud radu od spolužačky nevyužije, snažím se pomocí návodných otázek a názorné ukázky naznačit, jak dále postupovat. Chlapec je v tomto velice vnímavý. Je schopen koncentrovaně pozorovat a na základě jedné ukázky zadání pochopit. Ve svých hodinách dbám na rozvoj čtenářských dovedností. Žák má úroveň čtenářských dovedností na nízké úrovni a má charakter poruchy dyslexie. Pro účel rozvoje čtenářských dovedností se mi osvědčily půlené hodiny, kdy polovina třídy má výuku ICT a druhá polovina výuku českého jazyka - literatury. Žáky jsem rozdělila již na začátku školního roku na ty, co mají problémy se čtením a žáky, kteří problémy nemají. Pro mě, jako pro učitelku, to znamená přípravu navíc, ale vím, že výuka je efektivní a

má výsledky. Chlapec B patří do skupiny žáků, kterým byla diagnostikována některá z SPU nebo mají problémy s porozuměním. Žáci v této skupině jsou poměrně na vyrovnané úrovni a mně, jako učitelce to usnadňuje individuální přístup. Ve skupině je 11 žáků, z toho 9 z nich navštěvuje hodinu náprav u školní speciální pedagožky. V této hodině často pracujeme s knihami od nakladatelství THOVT a využíváme projektu Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy. Projekt Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy nabízí pracovní listy a sešity dle ročníku, ale pro přípravu mých hodin neberu ročník jako klíčový. Vzhledem k tomu, že se jedná o žáky slabší, využíváme materiály pro ročníky nižší. Chlapec je v těchto hodinách více aktivní v porovnání s ostatními hodiny českého jazyka. Jistě to je i díky atmosféře, kdy žáci v nízkém počtu vytváří intimnější atmosféru a jsou zvyklí obdobným způsobem pracovat v hodinách náprav. Na počátku 3. třídy byl chlapec poměrně nejistý, nebyl aktivní a měl obavy, že pokud se přihlásí a jeho odpověď nebude správná, dostane negativní reakci z mé strany. Během 2 let se žák stal aktivnějším členem skupiny, nebojí se přihlásit, a pokud jeho odpověď není správná, snaží se přijít na jiné řešení. Chlapec si je jistější ve skupinových pracích. Odpovědně nese svou roli a snaží se ji vždy maximálně splnit. Pro žáka vybírám role, kde je minimum psaní. Pokud je potřeba, aby v rámci projektu čerpal informace z různých zdrojů, má připravený vlastní materiál, který obsahuje pouze základní údaje, kterým je žák schopen porozumět a interpretovat je. Dále žákovi vyhovuje, když mu je text předčítán. Toho využíváme na koberci, kde žáci sedí v kruhu a já jim předčítám vybraný text, který oni sledují buď na kopii, anebo přímo v knize. Tím, že se chlapec nemusí soustředit na úroveň čtení a zároveň i porozumění, je schopen reagovat na mé doplňující otázky v textu a následně předvídat, jak úryvek skončí. Tato forma práce mu velice vyhovuje.

Další chlapcovy obtíže jsou v hodinách českého jazyka - mluvnice. Chlapec píše levou rukou, s tužším držením pera a s námahou. Písmo je kostrbaté, nepravidelné, má kolísavou velikost a úprava je celkově slabá. V diktátu jsou přítomny specifické i gramatické chyby, jeho tempo je pomalejší a chybovost veliká. Když chlapec doplňuje pouze jeden pravopisný jev, je schopen toto cvičení dobře zvládnout, občas i zcela bez chyb. Pokud se však objeví více gramatických jevů najednou, chybovost rapidně stoupá a výkon je velice slabý. V tomto případě pro chlapce tvořím tzv. doplňovačky, kde se soustředí na jeden gramatický jev. Ve chvíli, kdy si ověřím, že tento jev zvládá, dochází

k jejich obměně. Při diktátu dostává zkrácenou verzi, ale vždy lze vypořádat dvě věci. Pokud si je žák jistý, že diktát se mu povedl, dopíše jej do konce s celou třídou. Nechce to vzdát a dřívější ukončení bere jako osobní prohru. Při takovémto diktátu má většinou lepší hodnocení. V případě, že pro něj byl diktát náročnější, využívá situace, kdy končí za určitou větou a zatímco ostatní píšou, on kontroluje. Jeho výsledky jsou celkem nestabilní. Chlapec se snaží vydat maximální úsilí do své práce, ale i přesto se mu občas nedaří. Je potřeba, aby u něj byla hodnocena kvalita nad kvantitou a byl oceněn každý jeho úspěšný krok a posun. Chlapec má také občas možnost pracovat na netbooku, kde na internetu vyhledá doplňovací cvičení a na základě konzultace se mnou je doplňuje. Chlapec se v tomto směru velice dobře orientuje, ví, kde má taková cvičení hledat a také jaká mu vyhovují. Sám si vybírá ta, kde se chyba ukáže ihned, ne až po vyplnění celého cvičení. Má tak okamžitou kontrolu nad tím, co dělá.

Stejně jako u Chlapce A připravuji různé rébusy, které luští a hry. Rébusy jsou vztaheny vždy na rozvoj konkrétní věci. Například na práci dle instrukcí, ale také se vztahují k probíranému učivu. Tyto rébusy, křížovky, doplňovačky chlapce velice baví, považuje je za hru a vždy se snaží úkol vyřešit.

Chlapec ve 4. třídě taktéž ovládá základní učivo, opět na tom má podíl matka, která se mnou velice často spolupracuje a doma s chlapcem učivo opakuje a procvičuje.

## **9.2 Individualizace a diferenciací v matematice**

Základní škola v Jesenici pracuje s konstruktivistickou metodou profesora Milana Hejného. Cílem této metody je objevování a rozvoj logického myšlení. Dle mého pozorování mohu konstatovat, že tato metoda není pro chlapce zcela vhodná. Pro žáka se jedná o abstraktní prostředí, která mu brání v porozumění. Z toho důvodu pro žáka chystám pracovní listy, které umožní jeho rozvoj a nabídnou mu situace, kdy zažije úspěch, který ho motivuje dál. Z počátku měl žák k dispozici tabulku násobků, stále se ujišťoval, že jeho výpočty jsou správné. V současné chvíli nevyužívá žádných speciálních pomůcek. Žák bez problémů zvládá mechanické počítání, důkladným domácím procvičováním je na úrovni průměrných dětí ve třídě. Největší obtíže pro žáka tvoří slovní úlohy, kde je potřeba porozumění textu. K tomu, aby žák byl schopen vyřešit slovní úlohu, slouží pomocný zápis, který připraví za mé pomoci nebo zápis připravím a on pouze doplňuje informace, které musí ze zadání vyčíst. Chlapcovo

tempo je pomalé a je potřeba tento fakt zohlednit. Ve chvíli, kdy je na něj vyvíjen časový pres, pracuje zmatečně, výsledky tipuje a nad úlohami nepřemýšlí. Pouze jen zkusí, jak by to mohlo být, ale žádná hlubší myšlenka se neobjeví.

V matematice žákovi pomáhá, pokud vidí vzorový příklad, ke kterému je komentář. Snažím se, aby žák toto viděl vždy na tabuli nebo využívám power-pointové prezentace s animací. V hodinách geometrie je chlapec limitován svou poruchou, která zapříčiňuje špatný úchop pera, diferenciaci tvarů a nedbalou úpravu. U chlapce je nutné toto zohlednit a kritéria hodnocení nastavit tak, aby byl ohodnocen za správnost řešení, nikoli za úpravu. Redukci učiva jsem musela udělat v geometrii, protože žák má slabou představivost. Kladu důraz na základní geometrické znalosti (narýsovat přímku, úsečku, kružnici, čtverce, obdélníku a označit vrcholy a strany trojúhelníka). Pracovní list z geometrie tedy obsahuje i náčrt s potřebnými údaji, podle kterých se snaží pouze o konstrukci daného útvaru. V hodinách matematiky opět platí, že je potřeba hodnotit kvalitu nad kvantitou.

### **9.3 Hodnocení žáka**

Vzhledem k míře obtíží potřebuje žák při vyučování vyšší míru podpory a tolerance, uplatňování individuálního přístupu a zohlednění pomalejšího pracovního tempa. Chlapec je velice citlivý a empatický, pozitivně reaguje na každé pochvalné hodnocení, proto je potřeba neustálé pozitivní motivace, která ho posouvá k dalším cílům. Žákova školní klasifikace v naukových předmětech je ve větší míře hodnocena druhým stupněm, jednou byl ohodnocen stupněm třetím z anglického jazyka. Základní škola využívá pouze hodnocení pomocí známek, ale při hodnocení žáků se vždy snažím podávat ještě ústní komentář. Pro tohoto žáka je komentář velice důležitý, protože mu poskytuje zpětnou vazbu na jeho jednotlivé kroky a i díky němu se učí pracovat s chybou. Důležité je, aby nezaznělo pouze to, kde byly chyby, ale také upozornění na to, co se mu povedlo.

Při sebehodnocení je chlapec schopen svou práci reflektovat, dokáže rozeznat, co mu dělalo obtíže, a co naopak zvládl. Při této sebereflexi o věcech přemýšlí, snaží se skutečně zmínit to podstatné, a pokud se mu něco nedaří, je v jeho zájmu být příště na to připraven.

Při různých projektech, skupinových pracích apod. využíváme také hodnocení ostatních. Ve třídě si žáci společně určili, že vždy zmíní jednu až tři pochvaly a jedno doporučení co příště udělat jinak. Při tomto hodnocení si žák všímá detailů, často ubíhá od obsahové stránky a zaměřuje se na jedince a to, jak svou práci např. prezentují. Jedna pochvala např. zněla: „*Líbí se mi, jak Petra svou část říkala, bylo vidět, že ji to baví a mě to bavilo zase od ní.*“.

U chlapce B je potřeba, aby byl neustále pozitivně motivován, hodnocen po části správně splněného úkolu a také aby měl stále zpětnou vazbu. Vzhledem k tomu, že se jedná o chlapce velice citlivého, mohlo by negativní hodnocení a hodnocení bez komentáře mít vliv na žáka takový, že bude stagnovat a smíří se s tím, že má horší známky. Toto přijme jako fakt a jeho motivace do dalšího vzdělávání opadne.



## 10 Shrnutí praktické části

Cílem praktické části bylo zjišťování možností a mezí individualizace výuky ve vlastní práci na příkladu dvou vybraných žáků. Metoda vlastního akčního výzkumu mi umožnila získat zkušenost s vytvářením učebních úkolů a činností pro vybrané žáky. Pokud jsou žáci dostatečně motivováni, zažívají úspěch, pracují dle svých možností, dochází k jejich osobnímu rozvoji. V rámci uzpůsobení práce se pro ně matematika a především český jazyk stává předmětem zábavným.

Předpokladem úspěšnosti žáků s SPU je, že nebudou vystavováni takovým činnostem, ve kterých díky své poruše nemůžou podávat optimální výkon (u většiny druhů poruch se jedná o preferenci ústní formy ověřování znalostí). Také je na místě, aby všichni zúčastnění (rodiče, ostatní učitelé, spolužáci) věděli, že žáci budou odlišně hodnoceni a vzděláváni, a říci proč - u dětí je potřeba sdělení uzpůsobit jejich věku. Měli bychom sdělit, co je podstatou poruchy, jak mohou ostatní (učitelé, spolužáci) pomoci žákovi s překonáváním obtíží, vyzdvihnout jiné oblasti, ve kterých je dítě úspěšné a ocenit jeho jiné kvality.

Jako učitelka jsem musela, a stále musím, citlivě individualizovat výběr metod, které vycházejí z konkrétních znalostí o potížích dítěte, ze závěrů z pedagogicko - psychologických vyšetření, pozorování ve výuce a mít přehled o postupu aktuálně probíhajících reedukačních náprav. Důležité je vycházet z toho, v čem je žák úspěšný a dát mu možnost, aby zažil úspěch, byť jen třeba dílčí. U žáků s SPU musíme posuzovat a hodnotit pouze to, co stačili vypracovat (tzn. omezit časově limitované úkoly, při klasifikaci vycházet z počtu jevů, které dítě zvládlo) a neporovnávat výsledky s ostatními žáky. Oba žáci jsou posazeni v předních lavicích vedle klidných spolužáků. S tímto žákem mají možnost se kdykoli poradit, případně cokoli sdílet, pokud je to k výuce. Z počátku své praxe jsem se setkávala s tím, že žáci nerozuměli tomu, co říkám. S postupem praxe jsem zjistila, že je potřeba volit krátké věty a slova, která jsou pro žáky jednoduchá a srozumitelná. Pokud pracujeme se žáky, kteří mají problémy s porozuměním, musíme se průběžně ujišťovat, zda porozuměli našemu sdělení. V praxi se mi také osvědčilo, že není vhodné začínat s výkladem nové látky po diktátě nebo po aktivitě, která vzala dítěti mnoho energie. Ve většině případů byli žáci unaveni a nedokázali zaměřit svou pozornost. Žáci, kteří mají diagnostikovanou některou ze

specifických poruch učení, jsou velice pomalí. Základní krok k jejich úspěchu je respektovat jejich tempo.

K tomu, aby žáci neztráceli zájem o učivo, a měli chuť do dalšího vzdělávání, je důležitá jejich motivace. V praxi se snažím o eliminaci možného neúspěchu, na kterém se může podílet tréma, strach z vyvolání, nehlášený test apod. V rámci individualizace a diferenciací využívám k rozvoji žáků skupinové práce, kdy složení skupin není stálé. Skupiny jsou složeny tak, aby byly výkonově promíchané, a zdatnější pomáhají v osvojení učiva slabším. Naopak jindy jsou sestaveny, aby byli členové přibližně na stejné úrovni vědomostí a dovedností. V tomto případě řeší skupiny rozdílně obtížné zadání. Toto složení mi umožňuje více se soustředit na skupiny s pomalejším tempem a možnost zapojit více individuální přístup.

V hodinách matematiky a českého jazyka je vhodnější preferovat ústní procvičování a zkoušení, upřednostňovat doplňovačky a doplňovací cvičení, pracovní listy, které si učitel sám připraví s ohledem na žakovu osobnost. S ohledem na poruchy učení je potřeba tolerovat zhoršené písmo a výkonnostní výkyvy způsobené zvýšenou unavitelností.

Úkolem hodnocení žáka se specifickou poruchou učení je zjišťování a posuzování jeho úrovně v určitém období. Je zaměřeno na celou osobnost dítěte a orientuje se především na jeho kladné rysy. Hodnocení žáků vychází z doporučení a závěrů PPP, u žáka integrovaného také z IVP. Žák je hodnocen s ohledem na své možnosti a schopnosti a je posuzováno jeho individuální zlepšení.

## **Závěr**

Jako učitelé se během výuky setkáváme s naprosto rozdílnými žáky, a je třeba, abychom jedinečnost žáků vnímali a uvědomovali si ji. Musíme se zcela oprostit od formátování žáků do jednoho modelu. Neexistuje jednotný model, žáci se neliší pouze velikostí, vzhledem, ale také svým nadáním, talentem, schopnostmi, temperamentem, zájmy, sociálním a kulturním prostředím atd. Každý žák si zaslouží zažít úspěch a být pochválen, a to i ve chvíli, kdy se jedná i o malý krok, protože to, co se nám může zdát jako maličkost, může pro žáka být úkol, který bude řešit dlouhodobě. Úkolem nás učitelů tedy je, aby co nejvíce žáků zažilo pocit úspěchu z dobře vykonané práce. Ve chvíli, kdy žáci zažívají pocit úspěchu, zvedne se jejich sebevědomí a motivace pro další učení, protože právě motivace je důležitou složkou procesu učení vůbec. Dosáhnout svého osobního maxima, to je možné jen za předpokladu, že pedagogové budou respektovat jedinečnost žáků a budou na ni adekvátním způsobem reagovat.

Otázkou tedy je, jak rozvíjet potenciál do jeho maximálních možností. Je lepší, aby žáci byli separováni do stálých homogenních skupin, kde se na všechny bude působit stejně? S ohledem na dnešní dobu a osobnosti žáků jistě ne. Na místě je ponechat přirozenou různorodost žáků a diferencovat pouze vnitřně, např. v rámci jedné třídy, anebo jak jsem již zmiňovala v rámci půlených hodin. Mé rozdělení půlených hodin českého jazyka se mi velice osvědčilo především v práci se žáky s SPU, protože v méně konkurenčním prostředí má dítě větší šanci uspět, menší počet žáků dává prostor k tomu, aby se děti častěji projevíly a uplatnily své kladné stránky a opravily si tak mínění o sobě.

Každý vyniká v něčem jiném a svou dovednost může předat někomu dalšímu. V rámci heterogenních skupin se žáci mohou vzájemně podporovat a obohacovat. Aby práce v diferencované třídě byla efektivní a každý žák si z výuky odnesl co nejvíce, vyžaduje to od učitele velice náročné přípravy a obrovský nárůst povinností. Realizace takovéto výuky je občas náročná i po finanční stránce z důvodu, že je nutné zabezpečit odpovídající pomůcky, pracovní materiály, technické vybavení apod.

Ve své práci jsem uvedla možnosti, jak mohou učitelé výuku individualizovat a diferencovat. Je na každém z nás, abychom si uvědomili, že individualizovaná výuka

má smysl, protože umožňuje žákům dosahovat lepších studijních výsledků, což v důsledku znamená lepší vztah ke vzdělání. Ve vlastní praxi usiluji o to, aby výuka nebyla stereotypní, abych využívala širokou škálu prostředků a metod, které volím s ohledem na výukové cíle a osobnosti žáků.

Na závěr slovo pro učitele, kterým není osobnost žáků lhostejná: „*Podporujte dítě, rozvíjejte jeho schopnosti na maximum a pokud mu něco nejde, ukažte mu cestu, kterou zvládne a půjde se mu po ní lépe.*”

## Literatura a informační zdroje

### Knižní publikace:

BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 165 s. ISBN 978-80-7367-200-3.

ČAKRT, Michal. *Typologie osobnosti: volba povolání, kariéra a profesní úspěch*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2010, 217 s. ISBN 978-80-7261-220-8.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 172 s. ISBN 80-717-8120-7.

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení : Teorie rozmanitých inteligencí*. Eva Votavová. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-731-5104-9.

GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vydání. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-807315-185-0

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara, Matěj SEIFERT a Andrea VEDRALOVÁ. *Nápadník pro výuku dle učebních stylů*. Vyd. 1. Praha: www.scio.cz, 2011, 183 s. ISBN 978-80-7430-059-2.

HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007. 274 s. ISBN 978-80-274-1168-3.

KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011, 168 s. ISBN 978 807-3678-241.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 239 s. Studium (Portál), [8]. ISBN 80-717-8246-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-042-4526-9.

MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané pedagogické inovace v současné škole: studijní text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, 61 s. ISBN 978-807-2903-733.

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1998, 590 s. ISBN 80-200-0689-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

RÝDL, Karel. *Metoda týmového vyučování*. Vyd. 1. Praha: Agentura Strom, 1996, 15 s. Škola 21, sv. 1. ISBN 80-901-6629-6.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 150 s. ISBN 978-807-3672-461.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007, 97 s. ISBN 978-807-2903-153.

TRPIŠOVSKÁ, D; VACÍNOVÁ, M. *Základy psychologie*. Ústí nad Labem : UJEP, 2001. ISBN 80-7290-215-6

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-717-8308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.

VALÍŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. Vyd. 1. Editor Alena Vališová, Hana Kasíková. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-340.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 208 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009, 264 s. ISBN 978-807-3675-141.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4741-000.

**Internetové zdroje:**

Individualizace ve výuce. In: *Step by step ČR, o.s.* [online]. Praha: BÍLÝ SLON s.r.o., 2013 [cit. 2014-06-15]. Dostupné z: <http://sbscr.cz/podporaucitelu/soubory/ecfe489f82da46693d235649320e829a.pdf>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha 2001. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2014-06-10]. Dostupná z: <http://www.msmt.cz/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001>

Vyhláška: *Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Sbírka zákonů č. 73 [online] Praha: Parlament ČR, 2005. [cit.2014-05-28]. Dostupné z internetu: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>).

Zákony. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2014-05-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakony>

## **Obsah příloh:**

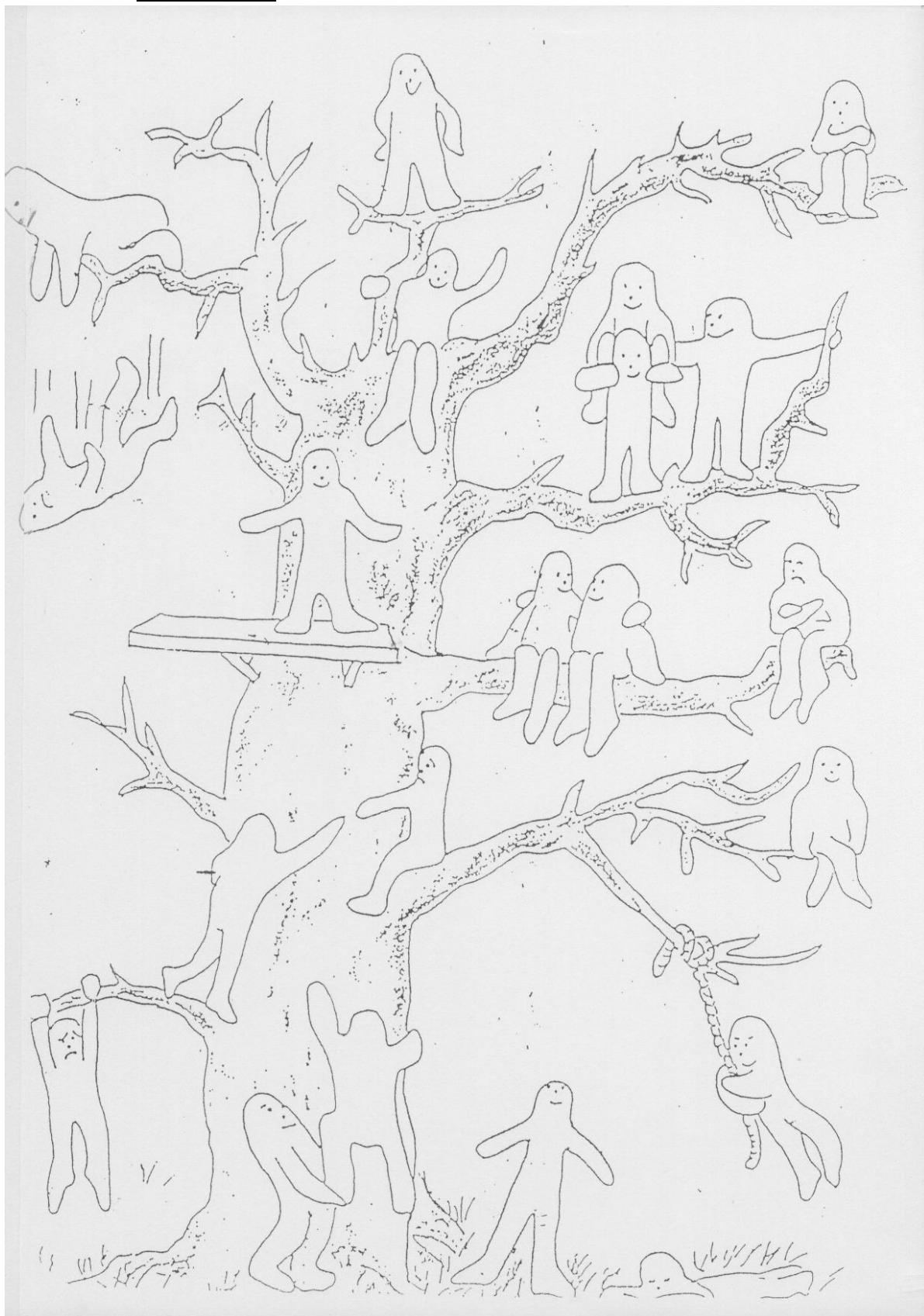
Příloha č. 1: Dotazník pro třídní učitelku .....	2
Příloha č. 2: Strom duchů .....	3
Příloha č. 3: Jak se učíš? .....	4
Příloha č. 4: Doporučení k zařazení žáka se zdravotním postižením do režimu speciálního vzdělávání .....	5
Příloha č. 5: Individuální vzdělávací plán .....	8



**Příloha č. 1: Dotazník pro třídní učitelku**

1. Jaké problémy vyplývající ze specifických poruch učení?
2. Jaké jsou konkrétní projevy specifických obtíží?
3. Jaká je dosavadní pomoc žákovi v rámci školy?
4. Jaký má vztah žák k nápravě?
5. Jaká je spolupráce rodičů se školou?
6. Jak dítě prožívá svou obtížnější školní situaci?
7. V čem dítě vyniká, jakým způsobem kompenzuje nebo by mohlo kompenzovat neúspěchy vyplývající z SPU?

**Příloha č. 2: Strom duchů**



**Příloha č. 3: Jak se učíš?**

Trvá ti studijní příprava na vyučování déle než dvě hodiny?	ANO	NE
Učíš se často později než po šesté hodině večer?	ANO	NE
Trvá ti dlouho, než se pustíš do učení?	ANO	NE
Učíš se pravidelně každý den?	ANO	NE
Stane se ti často, že při učení spěcháš, abys "to měl/a" za sebou?	ANO	NE
Učíš se tak látku tak dlouho, dokud ji nepochopíš?	ANO	NE
Stává se ti, že se něco učíš nazpaměť, aniž bys tomu rozuměl/a?	ANO	NE
Vyhledáváš při učení neznámá slova, abys pochopil/a, co vlastně znamenají?	ANO	NE
Učíš se doma potichu?	ANO	NE
Používáš při učení poznámek ze sešitů a učebnic?	ANO	NE
Kontroluješ si, zda si naučenou látku skutečně pamatuješ?	ANO	NE
Provádíš přípravu na vyučování podle předem připraveného plánu nebo rozvrhu?	ANO	NE
Opakuješ si nakonec z paměti to, co ses před chvílí naučil/a?	ANO	NE
Jsi dobrý čtenář ve třídě? Dovedeš dobře a rychle číst?	ANO	NE
Když se učíš o nějakém tématu, vyhledáváš z literatury nebo z jiných zdrojů informace?	ANO	NE
Prolistuješ si látku z dopoledního vyučování i když předmět máš až za 2 nebo 3 dny?	ANO	NE
Podtrháváš si tužkou text nebo vypisuješ si důležité věci při učení na papír?	ANO	NE
Děláš domácí přípravu tak, že napřed napíšeš úkoly a potom se učíš z učebnice?	ANO	NE
Když se učíš nějakou látku, podíváš se, co té látce předcházelo minulou vyučovací hodinu?	ANO	NE
Žádáš, aby ti byly vysvětleny věci, kterým nerozumíš?	ANO	NE
Stává se ti často, že při učení zjistíš, že myslíš úplně na něco jiného?	ANO	NE
Stává se ti často, že po přečtení textu v učebnici vlastně ani nevíš, co jsi četl/a?	ANO	NE
Provádíš domácí přípravu na vyučování samostatně, bez dohledu rodičů?	ANO	NE
Máš doma nerušené podmínky ke studiu? (Např. samostatný pokoj, vlastní koutek apod.)	ANO	NE



**Pedagogicko - psychologická poradna Středočeského kraje**  
pracoviště Benešov, Černošská 1997, 256 01 Benešov, tel.: 317 722 904  
mob.: 737 764 262, mail: poradna@pppbenesov.cz

Č.j.: 201-1-809/2013 Bar

**Doporučení k zařazení žáka se zdravotním postižením do režimu speciálního vzdělávání**

(dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění a dle vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných).

Jméno a příjmení:

Datum narození:

Bydliště:

Škola, třída:

Rok školní docházky:

**Posudek byl zpracován na základě odborného vyšetření:**

☒ v PPP SK, pracoviště Benešov

**Diagnostický závěr:**

Expresivní porucha řeči – vývojová dysfázie, sekundárně potíže ve čtení (zejména v oblasti porozumění) a psaném projevu. Dysgrafie. Pomalé pracovní tempo. Oslabení dílčích funkcí v oblasti sluchového vnímání, pravolevé orientace, jemné motoriky.

**Pro účely statistického výkaznictví uvádět jako:**

S vadami řeči

**Pro účely školní matriky:**

Stupeň 2

**Rozsah a závažnost speciálních vzdělávacích potřeb opravňuje k zařazení žáka do režimu speciálního vzdělávání formou:**

☒ individuální integrace

**Doporučený vzdělávací program:**

☒ RVP ZV

**Doporučená opatření:**

**1. Individuální vzdělávací plán:**

☒ ano, viz Podklady pro individuální vzdělávací plán

**2. Doporučená podpůrná opatření:**

☒ speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání:

- \* upřednostňovat sezení v některé z předních lavic
- \* tolerovat slabší grafický projev a specifickou chybovost v písemném projevu
- \* respektovat snadnou unavitelnost, pomalé pracovní tempo, přednostně zatěžovat na začátku vyučovacích hodin
- \* zadávat kratší a krátkodobé úkoly
- \* pochvala i za částečně splněný úkol, za snahu, hodnotit pouze to, co v časovém limitu stihne
- \* ověřit si, zda chlapec porozuměl zadání úloh (ve všech předmětech)
- \* respektovat aktuální úroveň čtenářských dovedností – zaměřit se na porozumění, přizpůsobit náročnost četby vzhledem k dg. vývojová dysfázie
- \* preferovat ústní ověřování znalostí – podporovat verbální projev
- \* používat názorné pomůcky, preferovat multisenzoriální přístup
- \* chválit, využívat pozitivní motivaci a zpětnou vazbu

☒ didaktické materiály (tabulky, přehledy, pravidla, pracovní listy)

☒ zařazení předmětů speciálně pedagogické péče – reedukační péče

**Platnost odborného posudku do:**

**Pracovník PPP, se kterým může třídní učitel (výchovný poradce atd.) spolupracovat a konzultovat speciální vzdělávací potřeby žáka:**

V Benešově dne:

Vedoucí odloučeného pracoviště:





**Pedagogicko - psychologická poradna Středočeského kraje**  
pracoviště Benešov, Černošská 1997, 256 01 Benešov, tel.: 317 722 904  
mob.: 737 764 262, mail: poradna@pppbenesov.cz

Č.j.: 201-1-809/2013 Bar

### Podklady pro individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení:

Datum narození:

Bydliště:

Škola, třída:

Rok školní docházky:

#### Doporučujeme nápravu SPU v těchto oblastech:

- |   |  |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> sluchové rozlišování (měkkosti, tvrdosti, sykavkové asimilace, přesmyčky) | <input checked="" type="checkbox"/> grafomotorika                  |
| <input checked="" type="checkbox"/> sluchová analýza a syntéza (hranice vět, slov, slabik, hlásek)            | <input checked="" type="checkbox"/> úchop                          |
| <input checked="" type="checkbox"/> rytmická reprodukce – délky   | <input checked="" type="checkbox"/> uvolňování ruky                |
| <input checked="" type="checkbox"/> zraková paměť   | <input checked="" type="checkbox"/> pravolevá orientace            |
| <input checked="" type="checkbox"/> vizuomotorika – koordinace ruka – oko                                     | <input checked="" type="checkbox"/> prostorová představivost       |
| <input checked="" type="checkbox"/> jemná motorika  | <input checked="" type="checkbox"/> orientace na tělesném schématu |
|   | <input checked="" type="checkbox"/> jazykové dovednosti            |

#### Doporučujeme tyto obecné metody a přístupy práce k žákovi se SPU

- |  |  |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> prodloužené procvičování                                   | <input checked="" type="checkbox"/> kontrola pochopení zadání úkolu, instrukce |
| <input checked="" type="checkbox"/> ústní procvičování   | <input checked="" type="checkbox"/> respektování individuálního tempa          |
| <input checked="" type="checkbox"/> preferování ústního zkoušení                               | <input checked="" type="checkbox"/> oceňovat snahu a zájem dítěte              |
| <input checked="" type="checkbox"/> omezit časově limitované úkoly (například „pětiminutovky“) | <input checked="" type="checkbox"/> časté poskytování pozitivní zpětné vazby   |
| <input checked="" type="checkbox"/> prodloužení času na kontrolu a dokončení práce             | <input checked="" type="checkbox"/> multisenzoriální přístup                   |
| <input checked="" type="checkbox"/> umožnit pohybové uvolnění, relaxaci                        | <input checked="" type="checkbox"/> zadávat krátké a krátkodobé úkoly          |
| <input checked="" type="checkbox"/> posadit do přední lavice                                   | <input checked="" type="checkbox"/> dodržovat zásadu „málo a často“            |
| <input checked="" type="checkbox"/> udržovat s dítětem častý oční kontakt                      |  |

#### Doporučujeme tyto specifické metody práce se žákem v českém jazyce:

- |  |  |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> čtení po slověch   | <input checked="" type="checkbox"/> psaní diakritických znamének současně s písmenem   |
| <input checked="" type="checkbox"/> respektovat aktuální úroveň čtenářských dovedností                                   | <input checked="" type="checkbox"/> doplňování gramatických jevů v cvičeních           |
| <input checked="" type="checkbox"/> nácvik čtení s porozuměním   | <input checked="" type="checkbox"/> využívat tabulky, přehledy, pravidla               |
| <input checked="" type="checkbox"/> obtahování tvarů písmen, slabik, slov  | <input checked="" type="checkbox"/> sloh (preferovat obsah, s dopomocí učitele, ústně) |
| <input checked="" type="checkbox"/> uvolňovací cviky   |  |
| <input checked="" type="checkbox"/> jiná forma diktátů (diktát s přehnanou výslovností, zkrácené formy, korekce chyb...) |  |

#### Doporučujeme pro rozvoj matematických představ a dovedností:

- ☒ slovní úlohy – dostatek času na přečtení

**Příloha č. 5**

**INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN**

ZŠ, MŠ, ZUŠ Jesenice

Jméno a příjmení žáka: **Chlapec A**

Datum narození: **X**

Bydliště: **X**

Třída, vyučující: **4. A – Romana Bredová**

Školní rok: **2013/ 2014**

**ŠVP ZV Škola pro život**

**a/ Údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi (včetně zdůvodnění):**

**Chlapec A** bude 1x týdně navštěvovat nápravnou skupinu pro žáky s individuálními vzdělávacími potřebami vedenou speciální pedagožkou XY. Náprava bude probíhat 1 krát týdně v době vyučování po dobu jedné vyučovací hodiny.

**Obsah reedukace:**

- nápravná péče v oblasti čtenářských dovedností, porozumění pojmům
- procvičování jazykových dovedností, také s podporou gramatických tabulek a pomůcek - např. seznam vyjmenovaných slov, předjímání diktátů a cvičení
- nácvik sluchového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy (hranice vět, slov, slabik, hlásek)
- nácvik rytmické reprodukce a rozlišování délky samohlásek
- nácvik zrakového rozlišování a koncentrace pozornosti
- nácvik vizuomotoriky (koordinace ruka-oko)
- nácvik jemné motoriky
- nácvik grafomotoriky
- nácvik úchopu
- nácvik uvolňování ruky

- nácvik pravolevé orientace
- nácvik prostorové představivosti
- nácvik orientace na tělesném schématu
- nácvik jazykových dovedností

**Cíl reedukace:** Zlepšit sluchové i zrakové vnímání, zkvalitnit řečový projev (artikulaci), podporovat osvojování a používání nových pojmů, zlepšit čtenářské dovednosti a koncentraci pozornosti, podporovat sebedůvěru.

**b/ Údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, volba pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení:**

**Chlapec A** bude vyučována podle učebnic pro IV. ročník. Bude mu respektováno jeho individuální pracovní tempo, zvláště při psaní a ponechán dostatek času ke zpětné kontrole a na dokončení práce. Nebudou mu zadávány časově limitovaná cvičení. Potřeba ze strany učitele zkontrolovat jeho pochopení zadání úkolu či instrukce, podpořit zrakovou oporou. Zkrácená doba pozornosti a odklony pozornosti budou tolerovány a kompenzovány (pohybové chvilky, relaxace, zadání úkolu spojeného s pohybovým uvolněním). Oceňovat jeho snahu a zájem při výuce. Tolerovat sníženou kvalitu grafického projevu i úpravy v sešitech, dále tolerovat jeho psychomotorický neklid a výkyvy a kolísání ve výkonnosti. Citlivě povzbuzovat k mluvnímu projevu, ponechat dostatek času na vyjádření, pomoci návodnými otázkami, záchytnými hesly. Nové nebo neznámé pojmy vždy vysvětlit, ověřit si opakovaně pochopení. Individuální péče bude poskytována citlivě vzhledem k nižší zátěžové toleranci chlapce.

**Český jazyk – Chlapec A** bude vypracovávat písemné práce svým tempem a bude mu poskytnut delší čas na provedení kontroly napsaného. Je vhodné také dávat zkrácené diktáty, event. nahradit diktát doplňovacím cvičením, které je potřeba nejprve společně přečíst (Chlapec A je nedokáže vždy správně domyslet, chybí mu jazyk. cit ). Ve slohu preferovat obsah. Pokud to bude možné, používá tabulky, přehledy, pravidla.

**Čtení** – Respektovat aktuální úroveň čtení. Procvičovat orientaci v textu, kontrola čtení s porozuměním. Přizpůsobit náročnost četby vzhledem k dg. vývojová dysfázie.

**Matematika** – Bude kontrolováno, zda **Chlapec A** pochopil správně zadání, instrukci, dát mu dostatek času na přečtení instrukce – zejména slovní úlohy. Ověřit porozumění odborným pojmům, případně dovysvětlit. **Chlapci** budou respektovány pomocné kroky do stádia automatizace a bude tolerována oblast geometrie. Tolerovat chyby z nepozornosti a umožnit jejich opravu.



**Cizí jazyk** – Zvolit formu ověřování znalostí, která **Chlapci A** nejvíce vyhovuje. Rozfázovat osvojování nového učiva po menších úsecích. Upřednostňovat praktické používání jazyka (slovní spojení, běžné fráze). Omezit hlasité čtení delších textů. Při procvičování i ověřování znalostí používat testy s volbou správné odpovědi. Osvojování slovní zásoby pomocí kartičkového systému. V písemném projevu tolerantně hodnotit slova napsaná foneticky správně. Upřednostňovat učebnice a pracovní sešity s výkladem v češtině, tištěným slovníčkem včetně výslovnostní normy. Tolerovat specifické chyby v písemném projevu. Do hodnocení zahrnout i jiné znalosti než ryze jazykové (realie).

**Naukové předměty** – umožnit alternativní formy zápisu (kratší zápis), častější využití názoru (schémata, přehledy, obrázky apod.), průběžně ověřovat správné pochopení zadání, dopomoci k prvnímu kroku, hodnotit pouze obsahovou stránku (nehodnotit stylistické, gramatické a specifické chyby), ocenit i část dobře provedeného úkolu. Ověřit porozumění novým a odborným pojmům, případně dovysvětlit. Poskytnout dostatek času na psaní i ústní vyjádření, poskytnout podporu. Nehodnotit chyby vzniklé nedokonalým přečtením, pochopením textu.

**Hodnocení** s přihlédnutím k chlapcovým obtížím – číselně. Pozitivní motivací bude pochvala, ocenění, okamžitá zpětná vazba, podpora, povzbuzení od vyučujících.

**c/ Vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a jejím rozsahu:**

školní psycholog – YX

školní speciální pedagog - XY

**d/ Seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka:**

- počítačový program – MATIK, Veselé počítání, Slabikář, Škola hrou I, Škola hrou II.
- počítadlo, sčítací tabulka, tabulka násobků, kalkulačka, bzučák (rytmizace)
- zrakové rozlišování – Bednářová, tabulky gramatických pravidel
- další dostupný materiál dle aktuální situace a potřeby

**e/ Jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka:**

**f/ Návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se žák vzdělává: -----**  
-----

**g/ Závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření:**

Expresivní porucha řeči – vývojová dysfázie, sekundárně potíže ve čtení (zejména v oblasti porozumění) a psaném projevu. Dysgrafie. Pomalé pracovní tempo. Oslabení dílčích funkcí v oblasti sluchového vnímání, pravolevé orientace, jemné motoriky (zpráva ze dne 24. 10. 2013).

**Platnost posudku do: 31. 8. 2015**

**Dále viz zprávy:**

zpráva PhDr. AB ze dne 17.01.2013 (Thomayerova nemocnice, Psychologická ambulance),  
zprávy Mgr. XY a Mgr. CD ze dne 6.6.2012 a 24.4.2012

**Spolupráce se zákonnými zástupci žáka a podíl žáka na řešení problému:**

- Pravidelná domácí příprava na vyučování.
- Systematizace učení.
- Povzbuzovat a chválit.
- Průběžně opakovat základní pravopisná a mluvnická pravidla, vytvářet jejich přehledy a učit se s nimi pracovat.
- Pro domácí opakování učiva využívat PC programy
- Trénovat tiché i hlasité čtení.
- Podporovat zájmové aktivity.

Informace o vzájemném plnění IVP budou předávány na konzultačních hodinách ve *třech* ( třídní učitel, zákonný zástupce žáka, žák) – a to minimálně dvakrát do roka.

V případě potřeby lze dohodnout konzultaci v jiném termínu.

Speciálně pedagogická reedukace je poskytována od září 2013.

Podpis ředitele školy: .....

Podpis výchovné poradkyně: .....

Podpis školní psycholožky: .....

Podpis třídní učitelky: .....

Podpisy dalších vyučujících + předmět :

.....

Zákonní zástupci podali žádost o vypracování IVP dne: 13. listopadu 2013

Zákonní zástupci žáka byli s individuálním plánem seznámeni dne .....

Plánu rozumí a souhlasí s jeho obsahem.

Podpis: .....

Dne: .....